

**HOCHSCHULE FÜR ÖFFENTLICHE
VERWALTUNG UND FINANZEN LUDWIGSBURG**

**Coaching als Instrument der kompetenzorientierten
Karriereentwicklung von Führungsnachwuchs in der öffentlichen
Verwaltung**

Master-Thesis

zur Erlangung des Grades einer
Master of Arts (M. A.)
im Master-Studiengang Public Management

vorgelegt von

Franziska Vogel

Studienjahrgang 2013-2016

Studienjahr 2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Schneider

Zweitgutachterin: Sabine Mutumba (M. A.)

Abstract

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen und demografischen Entwicklungen erfordern auch in der öffentlichen Verwaltung Veränderungsprozesse, für die qualifiziertes Führungspersonal dringend benötigt wird. Doch geeigneten Führungsnachwuchs zu finden gestaltet sich zunehmend schwierig. Vor diesem Hintergrund gewinnt die kompetenzorientierte Karriereentwicklung als Mittel nachhaltiger Personalentwicklung und –bindung an Bedeutung. Diese Arbeit untersucht den Beitrag von Coaching zur gezielten, kompetenzorientierten Förderung von Führungsnachwuchskräften in ihrer Karriere. Auf der Basis einer qualitativen Untersuchung durch Dokumentenanalyse und Experteninterviews werden relevante Kompetenzen ermittelt, die Kompetenzentwicklung durch Coaching beschrieben und mögliche Ansatzpunkte im Karriereverlauf aufgezeigt. Daraus werden Empfehlungen zum Einsatz von Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung abgeleitet.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VII
Anlagenverzeichnis	VIII
1 Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung der Arbeit.....	3
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2 Kompetenzorientierte Karriereentwicklung.....	6
2.1 Die Führungskarriere in der öffentlichen Verwaltung.....	6
2.2 Karriereentwicklung nach Greenhaus et al.	9
2.3 Kompetenz – eine Begriffsbestimmung.....	14
2.4 Kompetenzmodell nach Erpenbeck & Rosenstiel.....	16
2.4.1 Grundkompetenzen.....	17
2.4.2 Abgeleitete Kompetenzen.....	20
2.4.3 Überschneidungen der Kompetenzfacetten	21
2.5 Bedeutung und Notwendigkeit der kompetenzorientierten Karriereentwicklung in der öffentlichen Verwaltung	22
3 Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung	25
3.1 Coaching – eine Begriffsbestimmung.....	25
3.2 Kompetenzentwicklung durch Coaching	27
3.2.1 Bedingungen für die Entwicklung von Kompetenzen.....	28
3.2.2 Kompetenzaneignung durch Coaching.....	30
3.3 Bedeutung von Coaching für die kompetenzorientierte Karriereentwicklung.....	33
4 Theoriegeleitete Thesen und Forschungsfragen	35

5	Methodik der Datenerhebung und Datenanalyse	37
5.1	Methodik der Datenerhebung.....	37
5.1.1	Stichproben	38
5.1.2	Erhebungsmethoden und -instrumente	40
5.1.2.1	Datenerhebung im Rahmen der Dokumentenanalyse.....	40
5.1.2.2	Leitfadeninterview	42
5.1.3	Untersuchungsdurchführung.....	44
5.1.4	Dokumentation der Interviews	47
5.2	Methodik der Datenanalyse	47
5.2.1	Auswertungsvorgehen Dokumentenanalyse.....	48
5.2.2	Auswertungsvorgehen Leitfadeninterview	51
6	Kompetenzorientierte Karriereentwicklung durch Coaching	54
6.1	Kompetenzen im Führungsnachwuchs-Coaching.....	55
6.1.1	Thematisierte Kompetenzen	55
6.1.2	Bearbeitete Kompetenzen.....	62
6.2	Kompetenzentwicklung durch Coaching	65
6.2.1	Wirkfaktoren im Coaching	65
6.2.2	Entwickelte Kompetenzen	69
6.3	Karriereentwicklung durch Coaching	71
6.4	Ansatzpunkte für Coaching.....	73
7	Empfehlungen zum Einsatz von Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung.....	76
7.1	Zielgruppen	77
7.2	Zielsetzung und inhaltliche Schwerpunkte	79
7.3	Rahmenbedingungen.....	80
8	Diskussion und Ausblick	83
	Anlagen.....	87
	Literaturverzeichnis	100
	Erklärung	105

Abkürzungsverzeichnis

A	Aktivitäts- und Handlungskompetenz
b. z. w.	beziehungsweise
CCT	Coaching-Controlling-Tabellen
d. h.	das heißt
evtl.	eventuell
F	Fach- und Methodenkompetenz
FNK	Führungsnachwuchskraft/-kräfte
HVF	Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg
i. d. R.	in der Regel
i. S. v.	im Sinne von
MPM	Master-Studiengang Public Management
o. g.	oben genannt
P	Personale Kompetenz
S	Sozial-kommunikative Kompetenz
sog.	sogenannte
Tbl.	Tabellenblatt
v. a.	vor allem
Q	Querschnittskompetenz
u. v. m.	und vieles mehr
u. U.	unter Umständen
z. B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzatlas	21
Abbildung 2: Auszug Auswertungstabelle Dokumentenanalyse	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ableitung der Forschungsfragen	36
Tabelle 2: Stichprobe zum zweiten Untersuchungsschritt	40
Tabelle 3: Übersicht Ergebnisdarstellung	54
Tabelle 4: Gewichtung personaler Teilkompetenzen	56
Tabelle 5: Gewichtung sozial-kommunikativer Teilkompetenzen.....	58
Tabelle 6: Gewichtung umsetzungsorientierter Teilkompetenzen	59
Tabelle 7: Gewichtung fachlich-methodischer Teilkompetenzen	60
Tabelle 8: Prozentuale Verteilung der Gesamtnennungen in den CCT	61
Tabelle 9: Übersicht über Wirkfaktoren und zugehörige Kategorien	66
Tabelle 10: Übersicht über relevante Karrierephasen	73
Tabelle 11: Relevante Kompetenzen im Führungsnachwuchs-Coaching	80

Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Synonymatlas.....	87
Anlage 2: Interviewleitfaden.....	89
Anlage 3: E-Mail-Vorlage zur Bestätigung der Interviewtermine.....	93
Anlage 4: Kodierblatt und Fragenkatalog zur Auswertung der CCT.....	94

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

„Dem Staat gehen die Beamten aus.“¹ Diese plakative Schlagzeile bringt das viel diskutierte Problem des Fach- und Führungskrätemangels in der öffentlichen Verwaltung auf den Punkt. Bereits 2009 schaffte eine viel beachtete Studie der Robert-Bosch-Stiftung das Bewusstsein bei den verantwortlichen Akteuren dafür, dass die Gruppe der Nachwuchskräfte zu einem knappen Gut geworden ist. Besonders gravierend gestaltet sich die Situation im Bereich der Führungskräfte auf kommunaler Ebene. Während 75% der Personen in Führungspositionen 45 Jahre und älter sind, liegt der Anteil potenzieller Führungsnachwuchskräfte unter 35 Jahren im gehobenen und höheren Dienst bei nur 17%.² Die Rekrutierung von Führungsnachwuchs wird sich darüber hinaus nicht nur aufgrund des demografisch bedingten Rückgangs erwerbstätiger Personen in Deutschland insgesamt erschweren. Vielmehr wird der daraus resultierende Engpass zusätzlich dadurch verstärkt, dass bedingt durch den Wertewandel in der Gesellschaft von einer nachlassenden Bereitschaft der nachfolgenden Generation auszugehen ist, überhaupt Führungsaufgaben zu übernehmen.³ Darüber hinaus enden Karrieren talentierter Nachwuchskräfte, die in der öffentlichen Verwaltung beginnen, heute nicht mehr zwangsläufig dort.⁴

Der Mangel an Führungsnachwuchs ist längst keine Zukunftsprognose mehr. Die Auswirkungen sind in den öffentlichen Verwaltungen, v. a. auf kommunaler Ebene, bereits heute zu spüren. Dabei erfordern gesellschaftliche und demografische Veränderungen, die zunehmende Internationalisierung und die fortschreitende Entwicklung zu einer Informations- und Wissensgesellschaft bei knappen Ressourcen Veränderungsprozesse in der öffentlichen Verwaltung, für die qualifiziertes Führungspersonal dringend benötigt wird.

¹ Gourmelon, 2013, S. 12.

² Robert-Bosch-Stiftung: Demographieorientierte Personalpolitik in der öffentlichen Verwaltung (2009), online unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/Demographieorientierte_Personalpolitik_fuer_Internet.pdf [08.12.15].

³ Vgl. Gourmelon, 2013, S. 12.

⁴ Vgl. Thom/Sinelli: Talent Management im öffentlichen Sektor (10.09.2010), online unter <http://www.sgvm.ch/2010/09/10/talent-management-im-oeffentlichen-sektor-herausforderungen-fuer-fuehrungskraefte-und-personalverantwortliche/> [08.12.15].

„Führungskräfte müssen auf allen Ebenen Veränderungen anstoßen, steuern und Mitarbeiter⁵ hierfür motivieren.“⁶ Sie werden zum wesentlichen Erfolgsfaktor, um die zukünftig komplexer werdenden Aufgaben und Herausforderungen in der öffentlichen Verwaltung bewältigen zu können.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die gezielte Karriere- und Kompetenzentwicklung als Mittel nachhaltiger Personalentwicklung und -bindung zunehmend an Bedeutung.⁷ Zum einen wird die Fähigkeit einer Organisation potenzielle Führungsnachwuchskräfte binden zu können maßgeblich davon abhängen, wie gut sie deren subjektiven Karrierebedürfnisse versteht und sie in ihrer Entwicklung unterstützt.⁸ Zum anderen gilt es dabei die Entwicklung individueller Kompetenzen zu fördern, um die angehenden Führungskräfte optimal auf die bevorstehenden vielschichtigen Herausforderungen vorzubereiten. Dabei reicht die herkömmliche, defizitorientierte Perspektive der Organisation „fehlende“ Kompetenzen „nachzuqualifizieren“ nicht mehr aus. Denn in Anbetracht der dynamischen Veränderungen in der Arbeitswelt scheint es gerade für Führungspositionen schwierig, statische Anforderungen zu definieren. Sowohl die Unterstützung der Karriereentwicklung als auch die Entwicklung der dafür erforderlichen Kompetenzen erfordern es demzufolge, die subjektive Perspektive des Führungsnachwuchses in den Vordergrund der Personalentwicklung zu stellen.

Moderne Personalentwicklung benötigt demzufolge individualisierte, passgenaue und praxisnahe Instrumente, die die individuelle Karrieregestaltung sowie die dafür erforderliche Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Führungsnachwuchskraft ermöglicht. Coaching als personenzentrierte, individualisierte Form der Personalentwicklung entspricht diesen Anforderungen. Denn Coaching zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es maßgeschneidert und flexibel einsetzbar ist, auf der Basis individueller Problem- und Fragestellungen ressourcen- und lösungsorientiert zur Entwicklung individueller

⁵ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf geschlechtsneutrale Formulierungen verzichtet. Im Text sind immer beide Geschlechter gemeint.

⁶ Gourmelon, 2013, S. 14.

⁷ Vgl. Kels et al., 2015, S. 7.

⁸ Vgl. Kels et al., 2015, S. 21.

Kompetenzen beiträgt und so die Entwicklung individueller Lösungswege fördert. Es gilt als adäquates Instrument, um den komplexen Anforderungen, vor denen auch die öffentliche Verwaltung steht, zu begegnen und individuelle Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Coaching kann folglich auch ein adäquates Instrument zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung sein. Welchen Beitrag es zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung leisten kann, wurde bislang nicht empirisch untersucht.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit Coaching als Instrument zur gezielten, kompetenzorientierten Förderung von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung in ihrer Karriereentwicklung. Es soll untersucht werden, welche Kompetenzen für die Zielgruppe relevant sind im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Karriere und inwiefern Coaching zur Entwicklung dieser individuellen Kompetenzen beitragen kann. Außerdem soll aufgezeigt werden, wann Coaching im Karriereverlauf sinnvoll ansetzen kann, um den Führungsnachwuchs gezielt in der Karriereentwicklung zu unterstützen. Der Fokus der Arbeit liegt dabei auf der subjektiven Perspektive der Zielgruppe selbst. Führungsanforderungen aus Sicht der Organisation sowie organisatorische Fragestellungen zur Implementierung von Coaching sind hingegen nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Der Untersuchung liegen folgende Forschungsleitfragen zugrunde:

- Welchen Beitrag leistet Coaching zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung?
- Wann sollte Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften in der öffentlichen Verwaltung grundsätzlich eingesetzt werden?

Die Zielgruppe Führungsnachwuchs wird in Kommunen auf sehr unterschiedliche Art und Weise definiert. So werden darunter sowohl Potenzialträger, die aus Sicht der Organisation grundsätzlich für die Übernahme einer Führungsposition geeignet sind als auch Personen, die auf eine konkrete Führungsposition

vorbereitet werden, ebenso wie Personen, die erstmals Führung wahrnehmen, gefasst.⁹ In der vorliegenden Arbeit umfasst der Begriff Führungsnachwuchs bzw. Führungsnachwuchskräfte Personen, die grundsätzlich als Potenzialträger identifiziert wurden, um eine Führungsposition zu übernehmen und die eine ranghierarchisch höhere Funktion anstreben oder bereits Führungsverantwortung haben und einen weiteren Aufstieg planen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine explorative Untersuchung in zwei Schritten durchgeführt. Untersuchungsgegenstand bildeten Masterstudenten des Masterstudiums Public Management (MPM) der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg (HVF). Der MPM ist explizit auf die Zielgruppe Führungsnachwuchskräfte in der öffentlichen Verwaltung ausgerichtet und soll auf die Übernahme von Führungspositionen vorbereiten. Fakultativer Bestandteil des MPM ist ein Coaching, mit dem die Zielstellung verfolgt wird, individuelle Themenstellungen, insbesondere Fragen der Karriereplanung und Kompetenzentwicklung zu bearbeiten.¹⁰

Im ersten Schritt der Untersuchung erfolgte eine Analyse dokumentierter Coaching-Themen der Zielgruppe. Darauf aufbauend wurden Experteninterviews mit zwölf Führungsnachwuchskräften aus dem MPM geführt, die Coaching in ausreichendem Umfang in Anspruch genommen haben und die ihre Karriere zwischenzeitlich in Richtung Führung weiterentwickeln konnten. Zur Befragung wurde ein teilstrukturiertes Leitfadeninterview mit offenem Interviewleitfaden verwendet. Die Dokumentenanalyse sowie die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgten durch qualitative Inhaltsanalysen mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung. Dabei unterschied sich der Grad deduktiven und induktiven Vorgehens in den einzelnen Untersuchungsschritten. So wurde bei der Auswertung der Interviews ein sehr grobes Kategoriensystem angelegt, um die subjektive Wahrnehmung der Führungsnachwuchskräfte möglichst erlebnisnah abbilden zu können.

⁹ Vgl. KGSt 8/2003, S. 17.

¹⁰ Vgl. Zimmermann et al., 2012, S. 39.

Ziel der Arbeit ist es, Ansatzpunkte für den Einsatz von Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung aufzuzeigen und dessen Wirkung zu beschreiben. Die Ergebnisse der Untersuchung richten sich vorrangig an Personalentwickler der öffentlichen Verwaltung, um sie für mögliche Einsatzfelder von Coaching in der Entwicklung der Zielgruppe zu sensibilisieren. Die Arbeit soll damit einen Beitrag dazu leisten, Personalentwicklung in diesem Zusammenhang aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Es sollen Empfehlungen gegeben werden für den Einsatz eines in der öffentlichen Verwaltung bislang verhältnismäßig wenig beachteten Personalentwicklungsinstruments und für die Möglichkeiten, die sich darin verbergen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Das Thema wird in acht Kapiteln erarbeitet. Dabei wird in Kapitel 2 zunächst die kompetenzorientierte Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung thematisiert. Hierzu wird auf den Begriff der Führungskarriere in der öffentlichen Verwaltung eingegangen und der Wandel, dem dieser Begriff unterliegt, skizziert (2.1). Im Anschluss werden die typischen Karrierestadien im Verlauf der Karriereentwicklung nach Greenhaus et al. dargestellt (2.2). Dabei werden die Besonderheiten der einzelnen Karrierestadien beschrieben und die Bedeutung von Kompetenzen für die Karriereentwicklung herausgearbeitet. Darauf aufbauend wird in Kapitel 2.3 auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Kompetenzverständnis eingegangen. Der vorliegend ausgewählte Kompetenzansatz nach Erpenbeck & Rosenstiel wird in Kapitel 2.4 erläutert. Hierzu wird die Architektur des Konstrukts Kompetenz betrachtet, indem Grundkompetenzen (2.4.1) definiert, der Begriff der abgeleiteten Kompetenzen (2.4.2) sowie die Überschneidung von Kompetenzfacetten (2.4.3) beschrieben werden. Auf dieser Grundlage fasst Kapitel 2.5 Bedeutung und Notwendigkeit der kompetenzorientierten Karriereentwicklung für die öffentliche Verwaltung zusammen. Kapitel 3 betrachtet Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung. Dazu wird zunächst ein Begriffsverständnis für den Begriff Coaching erarbeitet, indem die für das Instrument kennzeichnenden Charakteristika dargestellt werden (3.1).

Für die Betrachtung der Kompetenzentwicklung durch Coaching (3.2) werden zunächst grundlegende Bedingungen für die Entwicklung von Kompetenzen erläutert (3.2.1). Darauf basierend wird die Kompetenzaneignung durch Coaching untersucht (3.2.2). Abschließend wird auf der Grundlage der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse die Bedeutung von Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung dargestellt (3.3). In Kapitel 4 werden die für die Untersuchung ausschlaggebenden Thesen aus der Theorie abgeleitet und die daraus resultierenden Forschungsfragen erarbeitet. Darauf aufbauend werden in Kapitel 5 die Methoden der Datenanalyse und der Datenerhebung vorgestellt. Kapitel 6 umfasst die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung aus Dokumentenanalyse und Interviewstudie. Diese Ergebnisse werden in Kapitel 7 zu Empfehlungen zum Einsatz von Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung verdichtet. Die Arbeit schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick (Kapitel 8).

2 Kompetenzorientierte Karriereentwicklung

Um die Bedeutung von Kompetenzen für die Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften zu erfassen, wird im Folgenden zunächst auf die Führungskarriere in der öffentlichen Verwaltung und ihre Besonderheiten eingegangen. Bei der Betrachtung typischer Entwicklungsstadien eines Karriereverlaufs wird die zentrale Bedeutung individueller Kompetenzen für die Karriereentwicklung deutlich. Daran anschließend wird deshalb das Konstrukt Kompetenz als Grundlage der Karriereentwicklung näher beleuchtet. Es wird ein Begriffsverständnis erarbeitet, Kompetenzarten definiert und deren Zusammenspiel betrachtet. Aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen wird die Notwendigkeit und Bedeutung der kompetenzorientierten Karriereentwicklung für die öffentliche Verwaltung zusammengefasst.

2.1 Die Führungskarriere in der öffentlichen Verwaltung

Der Begriff der Karriere wird im alltäglichen Sprachgebrauch mit unterschiedlichen Assoziationen verbunden. Im deutschen Sprachgebrauch wird der Karrierebegriff heute v. a. mit beruflichem Erfolg, mit einem Zugewinn an sozialem Prestige sowie einem schnellen hierarchischen wie finanziellen Aufstieg

in Verbindung gebracht.¹¹ Die Begriffe *Laufbahn* und *Karriere* werden dafür häufig synonym im Sinne einer „geregelten beruflichen Entwicklung auf ein bestimmtes Ziel hin verwendet“.¹² Dieser geregelten, zielbezogenen Entwicklung kommt im Kontext des öffentlichen Dienstes eine besondere Bedeutung zu. Unter dem Laufbahn- bzw. Karrierebegriff wird hier ein festgelegter beruflicher Werdegang in einer vorab definierten Positionsabfolge verstanden.¹³ Dabei dominiert in der öffentlichen Verwaltung die Führungslaufbahn als hierarchische Positionsabfolge, nicht zuletzt aufgrund des restriktiven Besoldungs- und Vergütungssystems. Denn Voraussetzung dafür, eine höhere Besoldungsgruppe zu erreichen, ist i. d. R. der hierarchische Aufstieg.¹⁴ Die traditionelle Führungskarriere kann demnach als rasche Folge von ranghierarchischen, vorab definierten Aufwärtsbewegungen bei entsprechender Qualifikation beschrieben werden, die i. d. R. mit einer höheren Entlohnung und mehr Personalverantwortung einhergeht.¹⁵

Für die Führungskarriere galt bislang neben ihrem linearen Verlauf v. a. die Fremdsteuerung durch die Organisation als typisch.¹⁶ Jedoch ist dieses traditionelle Karriereverständnis in Anbetracht der dynamischen Veränderungen in der Arbeitswelt auch für die öffentliche Verwaltung zunehmend zu hinterfragen. So ist die aktuelle Debatte um die grundsätzliche Abkehr von der traditionellen Karriere geprägt von Argumenten, die sich in weiten Teilen ebenso auf die Karriere in der öffentlichen Verwaltung übertragen lassen. Während vor dem Hintergrund notwendig gewordener und zu beobachtender struktureller Veränderungen, wie z. B. die Entwicklung hin zu flachen Hierarchien, die hierarchische Organisationskarriere als dominierende Karriereform grundsätzlich in Frage gestellt wird¹⁷, sind es im Hinblick auf die Karriere des Führungsnachwuchses v. a. kulturelle Argumente, die ein modifiziertes Karriereverständnis erfordern.

¹¹ Vgl. Hyll, 2014, S. 18.; vgl. Gasteiger, 2014, S. 3f.; vgl. Hopp/Göbel, 2013, S. 326.

¹² Moser, 2004 zit. nach Gasteiger, 2014, S. 3.

¹³ Vgl. Friedli, 2002, S. 19.; Becker, 2004, S. 1.

¹⁴ Vgl. Hopp/Göbel, 2013, S. 328.

¹⁵ Vgl. Spiesshofer, 1991, S. 36 zit. nach Gasteiger, S. 4.; vgl. Hopp/Göbel, 2013, S. 328.

¹⁶ Vgl. Kels et al., 2015, S. 17.

¹⁷ Vgl. Hopp/Göbel, 2013, S. 326.

Im Folgenden soll auf die wesentlichen kulturellen Veränderungen, die Einfluss auf das Karriereverständnis in Bezug auf die Führungskarriere in der öffentlichen Verwaltung haben, eingegangen werden.¹⁸

Einhergehend mit dem gesellschaftlichen Wertewandel haben sich die subjektiven Ansprüche an die Arbeit verändert. Vor allem für den gut ausgebildeten Führungsnachwuchs ist die selbstgesteuerte und selbstverantwortliche Gestaltung der eigenen Laufbahn besonders wichtig.¹⁹ Durch diesen veränderten Anspruch hinsichtlich der eigenen Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zeichnet sich eine Abkehr von bisherigen Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu Autonomie, Selbstverwirklichung und persönlicher Weiterentwicklung ab. Das Gefühl von Unabhängigkeit gewinnt an Bedeutung.²⁰ Obwohl das Ziel der lineare, hierarchische Aufstieg bleibt, wird Karriereerfolg nicht mehr allein an objektiven Erfolgsgrößen wie Vergütung, Amtsbezeichnung oder Anzahl der Beförderungen bemessen. Vielmehr hält der subjektive Karriereerfolg i. S. v. Karrierezufriedenheit, neuen Herausforderungen, höherer Verantwortung, Möglichkeiten zum Ausbau sozialer Beziehungen oder Work-Life-Balance Einzug in das Karriereverständnis.²¹

Darüber hinaus wird von verschiedenen Autoren eine Abkehr von der Orientierung an organisationalen Normen konstatiert, die sich in einer sich verändernden Identifikation mit der Organisation zeigt. Die Bindung an eine Organisation ist demnach weniger emotional verankert, sondern hängt vielmehr von interessanten Tätigkeitsinhalten und sozialen Netzwerken ab.²² In der Folge enden Karrieren junger talentierter Nachwuchskräfte, die in der öffentlichen Verwaltung beginnen, heute nicht mehr zwangsläufig dort.²³

Diese Entwicklungen zeigen, dass der Karriere von Führungsnachwuchs heute ein individuelles, subjektives Karriereverständnis zugrunde liegen muss. Die starre und fremdgesteuerte Laufbahn im Sinne des traditionellen Karrierebegriffs wird den Veränderungen in der Arbeitswelt nicht mehr gerecht.

¹⁸ Vgl. Hyll, 2014, S. 29ff.; Schmeisser, 2013, S. 212f.; vgl. Hopp/Göbel, 2013, S. 326.

¹⁹ Vgl. Lang-von Wins, 2014, S. 13.

²⁰ Vgl. Hyll, 2014, S. 30.; vgl. Lang-von Wins, 2014, S. 13.

²¹ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 215 und 219.; vgl. Hopp/Göbel, 2013, S. 329.

²² Vgl. Hyll, 2014, S. 31.

²³ Vgl. Thom/Sinelli, Talent Management im öffentlichen Sektor, 2010, S. 1.

Vielmehr wird in modernen Karrierekonzepten die Rolle der Person, deren subjektive Sichtweisen auf die eigene Karriere und ihr persönliches Empfinden von Karriereerfolg betont.²⁴ Auch in der öffentlichen Verwaltung bedarf es eines modifizierten Karriereverständnisses, das Führungskarriere trotz des zugrunde liegenden hierarchischen Aufstiegs als Merkmal eines Individuums begreift und daraus resultierend die subjektiven Karrierebestrebungen einbezieht.²⁵ Es bedarf eines Karriereverständnisses, das trotz der klar definierten Karriererichtung genügend Raum und Flexibilität für die persönlichen Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, insbesondere die persönliche Weiterentwicklung lässt. Da der Karrierebegriff Veränderungen unterworfen und damit dynamisch ist, ist eine weite Definition sinnvoll, die die berufliche Entwicklung fokussiert.²⁶ Orientiert am weit gefassten angloamerikanischen Verständnis des Begriffs *career* als Berufsentwicklung im Sinne einer beliebigen Stellenabfolge einer Person im betrieblichen Stellengefüge²⁷ basiert in Anlehnung an Gasteiger (2014), Schmeisser (2013) und Becker (2007) die vorliegende Arbeit auf folgendem Begriffsverständnis: Die Führungskarriere in der öffentlichen Verwaltung wird als sich über die Zeit entwickelnde, linear verlaufende Sequenzen von Arbeitserfahrungen, Aktivitäten, Rollen und Positionen einer Person mit dem Ziel des ranghierarchischen Aufstiegs verstanden. Sie gehen im Allgemeinen mit höherem Einkommen, Imagegewinn und mehr Verantwortung einher. Die Laufbahnentwicklung ist dabei als kontinuierlicher Prozess zu verstehen, bei dem eine Person langfristig ihre individuellen Potenziale zur Wirkung bringen kann.

2.2 Karriereentwicklung nach Greenhaus et al.

Laufbahn- und Karriereentwicklung geschieht nicht im „luftleeren Raum“, sondern ist durch eine wechselseitige Beeinflussung individueller Merkmale, wie z. B. Motive, Ziele und Kompetenzen der Person selbst und situativer Bedingungen und Anforderungen geprägt.²⁸

²⁴ Vgl. Kels et al., 2015, S. 20.

²⁵ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 216.

²⁶ Vgl. Becker, 2004, S. 1.

²⁷ Vgl. Berthel/Becker, 2013, S. 479.

²⁸ Vgl. Gasteiger, 2014, S. 4.

Um Karrieren für die Organisation zu nutzen, sie zu entwickeln und dadurch den Führungsnachwuchs zu binden, gilt es zu verstehen, wie dieser Entwicklungsprozess gefördert und beeinflusst werden kann.²⁹ Eine Organisation muss hierzu individuelle Karriereverläufe sowie die dafür relevanten (subjektiven) Karrierebedürfnisse erkennen und verstehen, auf welcher Basis Karriereentscheidungen getroffen werden.³⁰

In der Karriereforschung haben sich vielfältige Theorien der Laufbahn- und Karriereentwicklung etabliert, die das Konzept Karriere aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und zu erläutern versuchen. Grundsätzlich können hierbei passungsbezogene, entwicklungsbezogene und entscheidungstheoretische, sowie organisationale und postorganisationale Ansätze unterschieden werden.³¹

Betrachtet man die Förderung und Entwicklung des Führungsnachwuchses in ihrem Karriereverlauf, eignen sich die Ansätze der individuellen Karriereentwicklung. Diese Karrieretheorien betrachten berufliche Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse als kontinuierlichen Prozess und betonen berufsbezogene Themen, die sich in unterschiedlichen Lebensphasen ergeben.³² Traditionell wird dabei davon ausgegangen, dass die Karrierestadien relativ stabil verlaufen und durch eine Reihe einzigartiger Fragestellungen, Themen, Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen gekennzeichnet sind, mit denen sich das Individuum auseinandersetzen muss.³³

Für die Betrachtung von Führungskarrieren in der öffentlichen Verwaltung ist entsprechend dem hier zugrunde gelegten Karriereverständnis ein relativ stabiler, linearer Karriereverlauf, in dem die individuelle Perspektive, insbesondere die subjektiven Karrierebedürfnisse der Führungsnachwuchskräfte Einzug erhalten, von zentraler Bedeutung. Wie in Kapitel 2.1 dargestellt ist v. a. der Wandel vom organisational fremdbestimmten Karriereverlauf hin zu selbstverantwortlichen und selbstorganisierten Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Laufbahn fundamental.

²⁹ Vgl. Brown/Brooks, 1994, S. XI.; vgl. Kels, 2015, S. 21.

³⁰ Vgl. Kels, 2015, S. 21.

³¹ Vgl. Gasteiger, 2014, S. 21.

³² Vgl. Gasteiger, 2014, S. 26.; vgl. Becker, 2004, S. 2.; vgl. Brown/Brooks, 1994, S. 9.

³³ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 220.; vgl. Hopp/Göbel, 2013, S. 328.

Greenhaus et al. (2010) greifen mit ihrem entwicklungsorientierten Karrieremodell diese Gedanken auf. Sie betrachten im Vergleich zu anderen entwicklungsorientierten Modellen Karriere als maßgeblich durch das Individuum gestaltete Form des beruflichen Verlaufs und betonen damit nicht nur die subjektive Perspektive, sondern v. a. die selbstinitiierte Karrieregestaltung.³⁴ Dabei werden basierend auf der Literatur zur Karriereentwicklung die vier Karrierestadien Berufs- und Organisationswahl (18-25 Jahre), frühe Karriere (25-40 Jahre), mittlere Karriere (40-55 Jahre) und späte Karriere (ab 55. Lebensjahr) unterschieden.³⁵ Im Vergleich zu traditionellen Modellen, die überwiegend drei Karrierestadien vorsehen, entspricht die Unterteilung in eine weitere Karrierephase den aktuellen Entwicklungen in der modernen Arbeitswelt, insbesondere den zunehmenden Karriereumbrüchen und der längeren Lebensarbeitszeit. Die Altersangaben sind laut Greenhaus et al. dabei als Näherungswerte zu verstehen, die stark variieren können. Dennoch prägen Alter und Lebenserfahrung Karriereaspirationen und -erfahrungen und sind deshalb kritisch für die Bestimmung verschiedener Karrierestadien.³⁶ Dabei steht nicht im Vordergrund, Individuen nach Stadien zu klassifizieren, sondern vielmehr zu verstehen, wie sich Karrieren in verschiedenen Arbeits- und Lebensphasen entfalten. *„Our aim is not merely to classify an individual into a particular stage but to understand how careers unfold and how people relate to work at different stages of their careers and lives.“*³⁷

Dem Modell liegt somit die Annahme eines traditionellen, relativ stabilen Karriereverlaufs zugrunde, der dennoch Abweichungen zulässt.³⁸ Es passt damit auch auf das hier zugrunde gelegte Verständnis von Führungskarrieren in der öffentlichen Verwaltung und das explorative Untersuchungsvorgehen.

Für die Karriereentwicklung von Führungsnachwuchs sind im Allgemeinen die Karrierestadien nach der Berufs- und Organisationswahl, im Besonderen v. a. die frühe und mittlere Karrierephase von Bedeutung. Daher wird im Folgenden näher auf diese Karrierestadien nach Greenhaus et al. (2010) eingegangen.

³⁴ Vgl. Kels, 2015, S. 25.

³⁵ Vgl. Greenhaus et al., 2010, S. 34f.

³⁶ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 221.

³⁷ Greenhaus et al., 2010, S. 38.

³⁸ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 221.

Frühe Karriere

Greenhaus et al. unterscheiden in der frühen Karriere die Etablierung (establishment) und die Leistungsphase (achievement).³⁹ Nach dem Eintritt ins Berufsleben bzw. in eine Organisation gilt es für die „Newcomer“ zunächst, sich auf fremdem Terrain zu etablieren (establishment), d. h. sich mit der Organisation vertraut zu machen, sich anzupassen, die vorherrschenden Regeln und Normen zu erlernen und sich als kompetentes Mitglied der Organisation Akzeptanz zu verschaffen.⁴⁰ Mit zunehmender Anpassung an und Akzeptanz in der Organisation wächst auch das Streben nach zusätzlichen Leistungen und Erfolgen (achievement). Im Vordergrund steht die Entwicklung von Kompetenzen hierzu. Individuen bestimmen in dieser Phase neue Karriereziele und bewerten Karrieremöglichkeiten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation.⁴¹ Die Leistungsphase ist geprägt vom Streben, mehr Verantwortung und Autorität zu erhalten.⁴² In dieser Phase müssen zunächst der eigene Entwicklungsbedarf erkannt, realistische, erreichbare kurz- und langfristige Karriereziele gesteckt und Karrierestrategien zu deren Erreichen entwickelt werden.⁴³ Stimmen die individuelle Karriereorientierung, die eigenen Potenziale und Fähigkeiten mit den beruflichen Rahmendbedingungen und Tätigkeitseinhalten überein, schafft dies Arbeits- und Karrierezufriedenheit. Fehlt diese Übereinstimmung, wächst der Wunsch nach Veränderung.⁴⁴

Mittlere Karriere

In der mittleren Karriere werden in Anbetracht veränderter Ambitionen und Wünsche die Bedeutung von Arbeit und Karriere überdacht. Die frühe Karriere und das frühe Erwachsensein werden vor diesem Hintergrund neu bewertet, die Karriereziele entsprechend bestätigt oder modifiziert.⁴⁵ Während viele in der mittleren Karriere nach Wachstum und Entwicklung streben, bedeutet es für andere eine Beibehaltung des Status quo oder gar einen Rückgang.

³⁹ Vgl. Greenhaus et al., 2010, S. 196.

⁴⁰ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 220.; vgl. Greenhaus et al., 2010, S. 197.

⁴¹ Vgl. Greenhaus et al., 2010, S. 216.

⁴² Vgl. Schmeisser, 2013, S. 223.

⁴³ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 223.; Greenhaus et al., 2010, S. 216.

⁴⁴ Vgl. Greenhaus et al., 2010, S. 216.

⁴⁵ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 221.; Greenhaus et al., 2010, S. 231.

Zentraler Aspekt ist das Erreichen von Karrierepunkten, an denen die Möglichkeiten für eine weitere hierarchische Beförderung aufgrund struktureller Grenzen oder fehlender inhaltlicher Spielräume für die Erweiterung des eigenen Verantwortungsbereichs gering sind. Diese Karriereplateaus gilt es durch gezielte Weiterentwicklung zu überwinden.⁴⁶ Im Vordergrund steht hier die eigene Leistungsfähigkeit und Arbeitsproduktivität auszubauen, indem Fähigkeiten und Kompetenzen aktualisiert, integriert und weiter ausgeweitet werden.⁴⁷

Späte Karriere

Leistungsfähigkeit, Arbeitsproduktivität und Selbstwertgefühl zu erhalten sind für die späte Karriere bis zum Renteneintritt vorherrschende Karrierebestrebungen. Zu unterscheiden sind in diesem Karrierestadium drei Entwicklungsbedürfnisse. Für eine kleine Zahl von Personen geht es um die Vorbereitung auf leitende Führungspositionen. Für die Mehrheit steht im Vordergrund, die Arbeitsproduktivität aufrecht zu erhalten und sich auf ein erfolgreiches Ausscheiden aus dem Berufsleben vorzubereiten.⁴⁸

Zusammengefasst zeigt sich, dass jedes Karrierestadium, bedingt durch veränderte Erfahrungen, Bedürfnisse, Werte und Situationen spezifische Anforderungen an die Entwicklung der individuellen Karriere stellt⁴⁹, die es für eine gezielte Förderung im Karriereverlauf zu berücksichtigen gilt. Dabei dominieren führungsrelevante Karrierebestrebungen, wie z. B. der Wunsch nach mehr Verantwortung und Autorität, das Streben nach Erfolg, Wachstum und persönlicher Weiterentwicklung v. a. in der frühen und mittleren Karriere. Deutlich wird weiterhin, dass Karrieren einhergehen mit der Entwicklung individueller Kompetenzen. So ist v. a. in der frühen und mittleren Karriere die Entwicklung von Kompetenzen von grundlegender Bedeutung, um die gesetzten Karriereziele erreichen zu können. Karriereentwicklung bezieht sich demzufolge „auf die kontinuierliche Aneignung und Anwendung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen.“⁵⁰

⁴⁶ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 221 und 223f.; Greenhaus et al., 2010, S. 231.

⁴⁷ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 223.

⁴⁸ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 226.; Greenhaus et al., 2010, S. 247.

⁴⁹ Vgl. Schmeisser, 2013, S. 227.

⁵⁰ Gasteiger, 2014, S. 4.

2.3 Kompetenz – eine Begriffsbestimmung

Der Begriff der Kompetenz gehört heute zum alltäglichen Sprachgebrauch und wird in den unterschiedlichsten Bedeutungszusammenhängen verwendet. Etymologisch betrachtet stammt der Kompetenzbegriff vom lateinischen Verb *competere* ab und hat mindestens eine zweifache Bedeutung: einerseits wird Kompetenz gleichgesetzt mit Sachverstand, Fähigkeit und Vermögen, andererseits wird Kompetenz mit den Begriffen Zuständigkeit oder Befugnis umschrieben.⁵¹

In den Ansätzen der modernen Kompetenzforschung entwickelte sich dieses Begriffsverständnis weiter. Kompetenz wurde und wird nicht mehr nur in der Bedeutung von Zuständigkeit und Befugnis verstanden, sondern wird als Fähigkeit bezeichnet, angesichts vielfältiger Handlungsmöglichkeiten selbstorganisiert und eigenständig handeln zu können.⁵² Das Prinzip der Selbstorganisation ist in der deutschsprachigen Kompetenzliteratur von besonderer Bedeutung.⁵³ So verstehen Erpenbeck & Rosenstiel (2007) Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisiert zu handeln, als Selbstorganisationsdispositionen.⁵⁴ Die Fähigkeit zur Selbstorganisation bezeichnet dabei das selbstorganisierte, eigenständige und kreative Handeln in offenen, unerwarteten und komplexen Situationen.⁵⁵

Gerade (angehende) Führungskräfte sind gefordert in einem zunehmend komplexer und dynamischer werdenden Arbeitsalltag solche unerwarteten und vielschichtigen Situationen erfolgreich zu meistern und kreative Lösungen zur Problembewältigung zu entwickeln. Das Prinzip der Selbstorganisation ist demzufolge auch für das Kompetenzverständnis in der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung.

Kompetenzen werden erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar. Hierin liegt der wesentliche Unterschied zu Qualifikationen als eindeutig erfassbare, tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Personen benötigen, um anforderungsorientiert die berufliche Tätigkeit ausüben zu können.

⁵¹ Vgl. Kauffeld, 2006, S. 17.

⁵² Vgl. Erpenbeck/Sauter, 2007, S. 63f.

⁵³ Vgl. Kauffeld, 2006, S. 18.

⁵⁴ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XIX.

⁵⁵ Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 104.

So können Qualifikationen in von offenen Handlungssituationen abtrennbaren Zertifizierungsprozeduren überprüft werden.⁵⁶ Zwar sind Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen die Grundlage für ein kompetentes Handeln, sie sind jedoch kein Garant für Kompetenz⁵⁷ und reichen für die Bewältigung des Führungsalltags alleine nicht aus. Heyse & Erpenbeck (2009) fassen zusammen: „Kompetenzen werden von Wissen im engeren Sinne fundiert, durch Regeln, Werte und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse personalisiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert.“⁵⁸ Im Vergleich zu sachverhaltszentrierten Qualifikationen wird daraus der Subjektbezug als charakteristisches Merkmal von Kompetenzen deutlich.⁵⁹ So handelt es sich nicht um Fähigkeiten an sich, sondern um bestimmte Befähigungen, um individuelle Stärken, die von Individuen selbst beherrscht und in fremden Situationen angewendet werden. Erst in einer konkreten Situation zeigt sich, ob die betreffende Person kompetent handelt und sie die erforderlichen Stärken einzusetzen vermag.⁶⁰ So beziehen sich laut Hof (2002) Kompetenzen „auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren.“⁶¹ Die Betonung des Subjektbezugs basiert auf der „Idee der Selbsterzeugung des Subjekts im eigenen Handeln, so versucht sich das Subjekt selbst zu entdecken in dem, was es kann.“⁶²

Selbst zu entdecken, was die eigenen Stärken sind, ist zum einen Grundvoraussetzung für die selbstverantwortliche und selbstorganisierte Karrieregestaltung von Führungsnachwuchskräften. Zum anderen ist es die Voraussetzung, auch künftige, unbekannte Situationen erfolgreich bewältigen zu können. Gerade weil Führungskräfte häufig mit solchen Situationen konfrontiert werden und sich flexibel und schnell anpassen müssen, sind die Anforderungen an Führungspositionen nicht statisch.

⁵⁶ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XIX.; Erpenbeck, 2009, S. 94.

⁵⁷ Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 108.

⁵⁸ Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XI.

⁵⁹ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XIX.; vgl. Wittwer, 2012, S. 81.

⁶⁰ Vgl. Wittwer, 2012, S. 81f.

⁶¹ Vgl. Hof, 2002, S. 85.

⁶² Kirchhof, 2010, S. 23 zit. nach Wittwer, 2012, S. 81.

Anforderungen an Führung rein fremdbestimmt aus Sicht der Organisation zu bestimmen und auf dieser Basis vorzugeben, welche Kompetenzen aktuell erforderlich und von der Person zu entwickeln sind, greift folglich zu kurz.⁶³

Das Kompetenzverständnis der vorliegenden Arbeit folgt daher diesem engen Subjektbezug und basiert auf der individuellen Perspektive des Führungsnachwuchses. Im Folgenden wird daher von individueller Kompetenz gesprochen. Entsprechend dem zugrundegelegten Kompetenzverständnis, das die beiden Merkmale der Selbstorganisation und des Subjektbezugs betont, wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Hof (2002) sowie Erpenbeck & Rosenstiel (2007) individuelle Kompetenz verstanden als Dispositionen (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften) zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in fremden, zieloffenen und komplexen Problem- und Entscheidungssituationen. Sie sind individuelle, personale Voraussetzungen, um sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und umzusetzen, um so erfolgreich Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren.

2.4 Kompetenzmodell nach Erpenbeck & Rosenstiel

Da Kompetenzen nicht unmittelbar zu beobachten sind, bedarf es eines theoretischen Rahmens, um dem Kompetenzbegriff eine definierte Bedeutung zu geben.⁶⁴ Kompetenzen zu thematisieren und zu beschreiben setzt demnach ein auf dem jeweiligen Kompetenzverständnis basierendes Kompetenzmodell voraus. Erst im Rahmen eines Theoriemodells werden Kompetenzen empirisch beobachtbar und interpretierbar.⁶⁵ Dabei werden Kompetenzen auf verschiedenen Abstraktionsebenen sowie in unterschiedlichen inhaltlichen Differenzierungen beschrieben und so in unterschiedliche Kompetenzbereiche unterteilt.⁶⁶

Erpenbeck & Rosenstiel (2007) unterscheiden die vier Grundkompetenzen: personale, aktivitäts- und handlungsbezogene, sozial-kommunikative und fachlich-methodische Kompetenzen.⁶⁷ Dabei besteht in der aktuellen Diskussion weitgehend Einigkeit über diese Unterteilung, weil sie das eigene Handeln nach

⁶³ Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 113.; vgl. Wittwer, 2012, S. 90.

⁶⁴ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XX.

⁶⁵ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XX.

⁶⁶ Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 105.; vgl. Meynhardt, 2012, S. 151.

⁶⁷ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIII ff.

unterschiedlichen Bereichen, nämlich Sach-, Sozial- und Selbstbezug, differenziert und somit dem menschlichen Alltagsverständnis nahe kommt.⁶⁸ Eine Besonderheit im Ansatz nach Erpenbeck & Rosenstiel (2007) ist zum einen die gemeinsame Betrachtung der Fach- und Methodenkompetenzen, v. a. aber die eigenständige Betrachtung der aktivitäts- und handlungsbezogenen Kompetenzen. Die Aktivitätsorientierung zielt hierbei auf die sog. Antriebsregulation, d. h. auf die Fähigkeit zur Selbstinitiierung von Handlungen. Sie bezeichnet die grundsätzliche Fähigkeit eines Menschen, von innen heraus und autonom zu handeln. Gerade im Hinblick auf die Führungs- und Managementebene ist diese Aktivitätsorientierung von besonderer Bedeutung, um in komplexen Problem- und Entscheidungssituationen aktiv und an den Organisationszielen orientiert handeln zu können. In diesen Ebenen finden sich oft Personen, deren Handlungsqualität v. a. darin besteht, konsequent gesetzte Ziele zu erreichen.⁶⁹ Eigeninitiative und die willensstarke und aktive Umsetzung erzielter Ergebnisse ist dabei nicht immer verbunden mit fachlichem Können oder sozialem Geschick.⁷⁰ Weil das fachliche Können in Führungssituationen nicht zwangsläufig im Vordergrund steht, es nicht um den besten Fachexperten in Führung geht, entspricht auch die gemeinsame Betrachtung von Fach- und Methodenkompetenzen als ein Kompetenzbereich diesem Verständnis.

Vor diesem Hintergrund wurde entsprechend der Zielsetzung dieser Arbeit, die individuellen Kompetenzen aus der Perspektive des Führungsnachwuchses näher zu beleuchten, der Ansatz nach Erpenbeck & Rosenstiel (2007) zugrundegelegt.

2.4.1 Grundkompetenzen

Wie dargestellt dienen die Grund- bzw. Basiskompetenzen der inhaltlichen Unterteilung. Sie orientieren sich entsprechend dem Handlungsbezug entweder an Subjekt-Subjekt-Beziehungen (Selbst- oder Sozialbezug), oder an Subjekt-Objekt-Beziehungen (Sachbezug) und beschreiben in sehr allgemeiner Form gegenständliches und kommunikatives Handeln.⁷¹ Im Folgenden werden die einzelnen Grundkompetenzen näher beleuchtet.

⁶⁸ Vgl. Meynhardt, 2012, S. 153.

⁶⁹ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIV.

⁷⁰ Vgl. Meynhardt, 2012, S. 153.

⁷¹ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIII.; vgl. Erpenbeck, 2009, S. 98.

Personale Kompetenz

Komplexe, zieloffene Situationen und veränderte Herausforderungen erfordern die Fähigkeit, sich selbst reflektieren und selbstorganisiert steuern zu können, das eigene Handeln zu gestalten.⁷² Personale Kompetenzen sind Fähigkeiten zur Selbstorganisation, die sich reflexiv auf die Person selbst beziehen⁷³, d. h. sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, sich selbst einzuschätzen und das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen. Es bedeutet aber auch eigene produktive und kreativitätsfördernde Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln sowie eigene Begabungen, Motivationen und Leistungsvorsätze zu entfalten und sich sowohl im Rahmen der Arbeit als auch außerhalb kreativ zu entwickeln.⁷⁴

Sozial-kommunikative Kompetenz

Während personale Kompetenzen sich auf die Person selbst beziehen, richten sich sozial-kommunikative Kompetenzen auf das soziale Umfeld, auf das „Wir“.⁷⁵ Gerade im Führungsalltag sind zwischenmenschliche Situationen, in denen es gilt, mit anderen erfolgreich zu interagieren, nahezu allgegenwärtig. Erpenbeck & Rosenstiel (2007) bezeichnen sozial-kommunikative Kompetenzen als Fähigkeit, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln.⁷⁶ Dazu zählt, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, dabei kreativ zu kommunizieren und zu kooperieren und auf diese Weise mit anderen in sozialen Situationen erfolgreich zu interagieren.⁷⁷ Sie umfassen die Fähigkeit, interpersonale und/oder interorganisationale Kommunikations- und Kooperationsprozesse zu optimieren und effektiver zu gestalten sowie Konfliktpotenziale zu minimieren, so dass diese zur Kreativität anregen und dazu beitragen, neue Lösungswege einzuschlagen.⁷⁸ Die erfolgreiche Interaktion mit dem sozialen Umfeld geschieht demzufolge nicht zum Selbstzweck, sondern zur erfolgreichen gemeinsamen Realisierung von Zielen und Plänen.

⁷² Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 105.

⁷³ Vgl. Kauffeld, 2006, S. 26.; Heyse, 2007, S. 15.

⁷⁴ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIV, vgl. Erpenbeck, 2009, S. 98.

⁷⁵ Vgl. Kauffeld, 2006, S. 24.

⁷⁶ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIV.

⁷⁷ Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 106.

⁷⁸ Vgl. Erpenbeck, 2009, S. 98.

Fach- und Methodenkompetenz

Die Fähigkeit, selbstorganisiert zu handeln im Sinne der Fach- und Methodenkompetenz, bezieht sich hingegen auf eine gegenständliche Umwelt, mit der es sich fachlich angemessen auseinanderzusetzen gilt.⁷⁹ Damit ist gemeint, mit den notwendigen fachlichen und methodischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgestattet, komplexe sachlich-gegenständliche Probleme kreativ und selbstorganisiert bewältigen zu können.⁸⁰ Hierzu zählen insbesondere das sinnorientierte Einordnen und Bewerten von Wissen, aber auch das methodische Gestalten von Aufgaben und Lösungen sowie die eigenständige, kreative Weiterentwicklung der Methoden.⁸¹ Demzufolge bezieht sich Fach- und Methodenkompetenzen nicht nur auf Sach- und Fachwissen, sondern schließen Erfahrungen sowie durch eigene Emotionen und Motivationen verinnerlichte Regeln, Werte und Normen ein.⁸²

Aktivitäts- und Handlungskompetenz

Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen sind auf die eigene Handlungsausführung gerichtet.⁸³ Sie beziehen sich auf die Fähigkeit, das selbstorganisierte Handeln aktiv auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen für sich selbst, für andere oder mit anderen zu richten.⁸⁴ Erpenbeck & Rosenstiel (2007) bezeichnet sie als „Fähigkeiten, selbstorganisiert, aktiv und willensstark erzielte Ergebnisse umsetzen zu können, alles Wissen und alle Werte integrierend.“⁸⁵ Dieses gesamtheitliche selbstorganisierte Handeln basiert auf dem Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen sowie alle anderen Kompetenzen in die eigene Antriebsregulation einzubeziehen und damit Handlungen erfolgreich und zielgerichtet zu realisieren.⁸⁶

⁷⁹ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIV.

⁸⁰ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIV.; vgl. Erpenbeck, 2009, S. 98.

⁸¹ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIV.

⁸² Vgl. Erpenbeck, 2009, S. 98.

⁸³ Vgl. Heyse, 2007, S. 15.

⁸⁴ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIV.

⁸⁵ Erpenbeck, 2009, S. 98.

⁸⁶ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. XXIV.

2.4.2 Abgeleitete Kompetenzen

Die beschriebenen Grundkompetenzen lassen sich weiter ausdifferenzieren und in detailliertere Teilkompetenzen oder auch abgeleitete Kompetenzen herunterbrechen. So ist etwa Glaubwürdigkeit eine personale Kompetenz, Entscheidungsfähigkeit und ergebnisorientiertes Handeln sind Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit zählen zu den sozial-kommunikativen Kompetenzen und Planungsverhalten ist den Fach- und Methodenkompetenzen zuzurechnen.⁸⁷ Diese Teilkompetenzen sind im Vergleich zum relativ hohen Abstraktionsniveau der Grundkompetenzen viel stärker kontextbezogen und meist auf organisationale oder umfassendere Problemsituationen gerichtet.⁸⁸ Entsprechend groß ist die Fülle solcher abgeleiteter Kompetenzen im Organisationsalltag.⁸⁹ Heyse & Erpenbeck (2009) haben in ihrem in Abbildung 1 dargestellten *Kompetenzatlas* eine viel beachtete Zusammenstellung von insgesamt 64 Teilkompetenzen empirisch ermittelt und durch Expertenbefragungen den Grundkompetenzen zugeordnet.⁹⁰ Er lässt sich durch einen *Synonymatlas* erweitern, der für die jeweiligen Kompetenzbegriffe synonyme Begriffe zuordnet, die ebenfalls empirisch ermittelt wurden.⁹¹

Es liegt in der Natur der Sache, dass Führungsfunktionen andere Kompetenzen erfordern als Fachfunktionen. Von zentraler Bedeutung sind v. a. die personale und sozial-kommunikative Kompetenz, um andere zu motivieren, ihre Aufgaben effizient zu erfüllen. Darüber hinaus sind an jede Führungsposition verschiedene Anforderungen gerichtet, die wiederum unterschiedliche Kompetenzen erfordern.⁹² Im Hinblick auf die Zielsetzung der Arbeit ist hierbei von Interesse, welche Kompetenzfacetten aus Perspektive des Führungsnachwuchses relevant sind, um sich grundsätzlich auf Führungspositionen vorzubereiten und die eigene Karriereentwicklung voranzutreiben. Der Kompetenzatlas bildet hierfür die empirisch gesicherte Grundlage.

⁸⁷ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XV.

⁸⁸ Vgl. Erpenbeck/Sauter, 2007, S. 72.

⁸⁹ Vgl. Erpenbeck/Sauter, 2007, S. 72.

⁹⁰ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XV.; vgl. Kreuser, 2010, S. 107.

⁹¹ Vgl. Heyse, 2007, S. 28. Der Synonymatlas ist in Anlage 1 abgebildet.

⁹² Vgl. Lenbet, 2007, S. 55.; vgl. Häring/Litzcke, 2013, S. XIIf.

Abbildung 1: Kompetenzatlas⁹³

2.4.3 Überschneidungen der Kompetenzfacetten

Kompetenzen liegen selten in „reiner“ Form vor. Kompetenzbegriffe sind somit nie trennscharf, denn schon die Grundkompetenzen überlappen sich.⁹⁴ Vielmehr besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Kompetenzbereiche voneinander abhängig sind und je nach Verknüpfung die jeweilige Kompetenzausprägung bestimmt wird.⁹⁵ Im Kompetenzatlas ist diese Überlappung darin zu erkennen, dass sich die vier Grundkompetenzen in relativ reiner Form an den Ecken der Darstellung wiederfinden, während die Anteile der jeweils benachbarten Kompetenzen zunehmen, je weiter man sich in der Mitte des Quadrats bewegt.⁹⁶

⁹³ Quelle: Heyse, 2007, S. 27.

⁹⁴ Vgl. Heyse, 2007, S. 27.

⁹⁵ Vgl. Kauffeld, 2006, S. 27.

⁹⁶ Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 106.

Die Zuordnung der Begriffe zeigt somit, auf welcher Basiskompetenz das Kompetenzgewicht zu sehen ist.⁹⁷ Darüber hinaus nähern sich die Mischformen der abgeleiteten Kompetenzen dem Konzept der Querschnittskompetenz an. Damit sind Kompetenzen gemeint, die sich aus dem Zusammenspiel und der Integration verschiedener Grundkompetenzen oder abgeleiteter Kompetenzen ergeben und nur im übergreifenden Sinne existieren.⁹⁸ Hiervon ist auch Führungskompetenz im weiteren Begriffsverständnis umfasst. Zur Bewältigung komplexer Situationen ist die Führungskraft in aller Regel auf alle oder zumindest mehrere Grundkompetenzen angewiesen.⁹⁹ Wird also von Führungskompetenz im Allgemeinen gesprochen, ohne dabei eine besondere Facette oder eine konkrete Führungssituation in den Vordergrund zu stellen, wird stets ein Zusammenspiel der Kompetenzfacetten erforderlich sein.

2.5 Bedeutung und Notwendigkeit der kompetenzorientierten Karriereentwicklung in der öffentlichen Verwaltung

Die voranstehenden Ausführungen machen deutlich, dass die Personalentwicklung der öffentlichen Verwaltung in Anbetracht der dynamischen Veränderungen in der Arbeitswelt neue Wege gehen muss.

Die Karriereentwicklung talentierter Führungsnachwuchskräfte ist gezielt zu unterstützen und zu fördern, um sie an die Organisation zu binden. Laut einer Studie der Talent- und Karriereberatung von Rundstedt denkt jeder dritte Beschäftigte darüber nach, seinen Arbeitgeber aufgrund fehlender Perspektiven zu wechseln.¹⁰⁰ Loyalität und Engagement gegenüber dem Arbeitgeber hängen wesentlich von den Möglichkeiten der eigenen Karriereentwicklung ab.¹⁰¹ Durch die Unterstützung der beruflichen Weiterentwicklung kann dem Abwandern erfolgskritischer Mitarbeiter gezielt entgegengewirkt werden.¹⁰²

⁹⁷ Vgl. Heyse, 2007, S. 27.

⁹⁸ Vgl. Erpenbeck, 2009, S. 99.; vgl. Rosenstiel: Kompetenzen erkennen und entwickeln in der Krise (2009), online unter http://www.psy.lmu.de/soz/studium/downloads_folien/ws_09_10/muf_09_10/von_rosenstiel_krise.pdf [09.12.15].

⁹⁹ Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 106.

¹⁰⁰ Vgl. Schwierz, Catherine: Karrieremanagement (02.10.2014) online unter <http://www.talentmanagement-magazin.de/2014/10/02/karrieremanagement-wie-unternehmen-ihre-mitarbeiter-gezielt-foerdern-und-binden-koennen/> [09.12.15].

¹⁰¹ Vgl. Thom/Sinelli, 2010, S. 1; Ritz/Sinelli, 2011, S. 5.

¹⁰² Vgl. Gasteiger, 2014, S. 16.

Vor dem Hintergrund des Führungskräftemangels in der öffentlichen Verwaltung wird eine aktive Auseinandersetzung mit der individuellen Karriere demzufolge unerlässlich. Dabei wird Karriereentwicklung in Zukunft eher einen dualen Fokus aufzeigen: Für den einzelnen Mitarbeiter steht die Möglichkeit, neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, erworbene Kompetenzen verwirklichen und sich dadurch veränderten Arbeitsbedingungen und Tätigkeiten anpassen zu können, im Mittelpunkt; für die Organisation gilt es Karrieren zu nutzen, um qualifizierte Nachwuchskräfte zu entwickeln, zu binden, die Nachfolgeplanung zu unterstützen und Planungssicherheit zu erhalten.¹⁰³ Karrieren von Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung zu unterstützen heißt in diesem Zusammenhang insbesondere, trotz vorgegebener Karriererichtung, Raum und Flexibilität für die selbstverantwortliche und selbstorganisierte Gestaltung der eigenen Laufbahn zu schaffen sowie die individuellen Karriereinteressen zu verstehen und einzubeziehen (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2).

Außerdem stellen die zunehmend komplexer werdenden Arbeitsabläufe und die dynamischen Veränderung auch veränderte Anforderungen an die Führungsrolle. Das Prinzip „vom besten Sachbearbeiter zur Führungskraft“ ist überholt. Um die vielschichtigen Herausforderungen bewältigen zu können, reichen Wissen und Qualifikationen alleine nicht aus. Künftige Führungskräfte benötigen vielfältige Kompetenzen, die sie befähigen, diese Anforderungen zu bewältigen und in unsicheren, komplexen Problem- und Entscheidungssituationen erfolgreich zu handeln (Kapitel 2.3). Kaum eine Organisation baut daher ausschließlich auf Qualifikationen.¹⁰⁴ Vielmehr leben wir heute in einem „Zeitalter der Kompetenzorientierung“¹⁰⁵. Erforderlich wird dabei jedoch nicht nur die Umorientierung weg vom Qualifikations- hin zum Kompetenzdenken. Um auch künftige, aktuell unbekannte Herausforderungen bewältigen zu können, muss die Sichtweise des Führungsnachwuchses sowohl im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen als auch in Bezug auf die persönlichen beruflichen Ziele an Bedeutung gewinnen (Kapitel 2.3). Nur wer sich über die eigenen Stärken und Schwächen bewusst ist, den eigenen Entwicklungsbedarf kennt und sich vor dem Hintergrund der persönlichen beruflichen Ziele weiterentwickelt, wird die eigenen

¹⁰³ Vgl. Weinert, 2004, S. 33.

¹⁰⁴ Vgl. Steinweg, 2009, S. 11.; vgl. Gourmelon, 2013, S. 12.

¹⁰⁵ Niedermair, 2012, S. 7.

Kompetenzen auch zur Bewältigung neuer Situationen gezielt einsetzen können. Darüber hinaus werden durch die Orientierung am Individuum Entwicklungspotenziale erst transparent, so dass Personen gezielt bezüglich ihres Könnens gefördert und eingesetzt werden können.¹⁰⁶ Der bislang meist einseitige Blick durch die Brille der Organisation, indem ausschließlich über temporäre Anforderungen fremdbestimmt wird, welche Kompetenzen wie zu entwickeln sind, wird diesen Erfordernissen nicht ausreichend gerecht.¹⁰⁷ Denn besonders für die Gruppe der Führungskräfte ist es schwierig, konkrete Anforderungen für die Zukunft zu definieren.¹⁰⁸

Hauptaufgabe der Personalentwicklung wird es also sein, nicht nur zuverlässiges Wissen über die Kompetenzen potenzieller Führungsnachwuchskräfte zu erheben, sondern v. a. die proaktive und individuelle Entwicklung von Kompetenzen zu fördern.¹⁰⁹ Denn Grundlage für die individuelle Karriereentwicklung ist die Entwicklung individueller Kompetenzen (Kapitel 2.2).¹¹⁰

Kompetenzorientierte Karriereentwicklung meint folglich, individuelle Kompetenzen zu entwickeln, um in der Folge auch die individuelle Karriere entwickeln zu können. Dieser Ansatz kann einerseits dazu dienen, den Führungsnachwuchs durch die gezielte Unterstützung der individuellen Karriereentwicklung zu binden. Gleichzeitig kann durch die Entwicklung individueller Kompetenzen dabei auf die mit der künftigen Führungsfunktion verbundenen komplexen Anforderungen optimal vorbereitet werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie individuelle Kompetenzen entwickelt und gleichzeitig die individuellen Karrierebestrebungen und –bedürfnisse des Führungsnachwuchses berücksichtigt werden können. In diesem Zusammenhang gewinnen Beratungsleistungen zur individuellen Karriereentwicklung, insbesondere Coaching, zunehmend an Bedeutung.¹¹¹

¹⁰⁶ Vgl. Lang-von Wins/Triebel, 2012, S. 208.

¹⁰⁷ Vgl. Wittwer, 2012, S. 82.

¹⁰⁸ Vgl. Lenbet, 2007, S. 55.

¹⁰⁹ Vgl. Lang-von Wins, 2009, S. 270.

¹¹⁰ Vgl. Wittwer, 2012, S. 90.

¹¹¹ Vgl. Becker, 2004, S. 4.; Gasteiger, 2014, S. 1.

3 Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung

In Theorie und Praxis wird Coaching neben der Vielzahl unterschiedlichster Instrumente, wie z. B. Trainings, Workshops, Mentoring, Traineeprogrammen u. v. m. zum Schlagwort moderner Personalentwicklung. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Coaching zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung leisten kann. Um zunächst ein Verständnis für den inflationär verwendeten Coachingbegriff zu schaffen, werden auf der Grundlage verschiedener Definitionen die zentralen Eigenschaften von Coaching herausgearbeitet. Auf dieser Basis wird die Kompetenzentwicklung durch Coaching thematisiert, indem die grundlegenden Bedingungen für die Entwicklung von Kompetenzen dargestellt und darauf aufbauend die Kompetenzaneignung durch Coaching betrachtet wird. Abschließend wird die Bedeutung von Coaching als Instrument zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften erarbeitet.

3.1 Coaching – eine Begriffsbestimmung

Coaching ist kein geschützter Begriff. Entsprechend vielfältig sind die zahlreichen Definitionen, die sich in der Coaching-Literatur finden. So beschreibt Offermanns Coaching als „eine freiwillige, zeitlich begrenzte, methodengeleitete und individuelle Beratung, die den oder die Beratene darin unterstützt, berufliche Ziele zu erreichen“¹¹². Rauen betont die Prozessebene von Coaching als interaktiven, personenzentrierten Beratungsprozess, der berufliche und private Inhalte umfassen kann.¹¹³ Looss sieht in Coaching eine Einzelberatung für Führungskräfte, Schreyögg eine professionelle Managementberatung.¹¹⁴ Turck et al. verstehen „Coaching als individuelle und zielorientierte Personalentwicklungsmaßnahme im beruflichen Kontext, die Mitarbeiter und Führungskräfte dabei unterstützt, eigene Herangehensweisen zu reflektieren und Herausforderungen zu bewältigen“¹¹⁵.

¹¹² Offermanns/Steinhübel, 2006, S. 19.

¹¹³ Vgl. Rauen, 2003, S. 3.

¹¹⁴ Vgl. Looss, 2002, S. 15.; vgl. Schreyögg, 2003, S. 51.

¹¹⁵ Turck et al., 2007, S. 16.

Aus diesen exemplarisch dargestellten Definitionen des Coaching-Begriffs ist bereits eine zentrale Erkenntnis zu gewinnen: Bei aller Unterschiedlichkeit darin, welche Aspekte die einzelnen Definitionen betonen und bei aller Uneinigkeit, die sie hinsichtlich bestimmter Aspekte aufweisen, werden in der Coaching-Literatur dennoch folgende Charakteristika als kennzeichnend für Coaching erachtet.

Coaching bietet die Möglichkeit, im vertraulichen Rahmen zwischen Coach und Gecoachtem konkrete, zukunftsorientierte, praxisbezogene und auf die **individuelle Situation** des Klienten abgestimmte Lösungen zu erarbeiten und umzusetzen.¹¹⁶ Der Kern des Konzepts ist also die individuelle Einzelberatung.¹¹⁷ Dabei sind Coach und Gecoachter gleichermaßen gefordert und begegnen sich **interaktiv** auf Augenhöhe. Eine tragfähige und auf Vertrauen und Akzeptanz basierende, **freiwillige Beratungsbeziehung** ist hierfür Voraussetzung. Der Coach übernimmt die Rolle eines vertraulichen Sparringspartners und unterstützt den Gecoachten anhand verschiedener Methoden individuelle Lösungswege zu entwickeln.¹¹⁸ Die Auswahl der Methoden richtet sich dabei nach Zielsetzung und Inhalt des Coachings. Meist werden Methoden der Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung, wie z.B. intensive Situations- und Problemanalysen, sowie Methoden, die dem Einzeltraining ähnlich sind, wie z. B. Rollenspiele oder das Vorbereiten von Situationen, in Kombination eingesetzt.¹¹⁹ Professionelle Coaches gewährleisten hierbei zu jedem Zeitpunkt, dass die eingesetzten Methoden transparent sind.¹²⁰

Der Coach liefert keine vorgefertigten Lösungsvorschläge. Vielmehr entwickelt der Klient eigene Lösungen und ist Experte in eigener Sache. Demzufolge ist die **Selbstverantwortung** des Gecoachten für die Entscheidungen, die er trifft, für die erzielten Ergebnisse und deren Umsetzung wesentlich.¹²¹ Der Coach übernimmt dabei die Rolle des Prozessbegleiters, des Feedbackgebers, Reflexionshelfers, Impulsgebers und Vermittlers.¹²²

¹¹⁶ Vgl. Offermanns, 2006, S. 19.; vgl. Stephan et al., 2010, S. 19.; vgl. Gasteiger, 2014, S. 12.

¹¹⁷ Vgl. Schreyögg, 2003, S. 215.

¹¹⁸ Vgl. Offermanns/Steinhübel, 2006, S. 19.; vgl. Turck et al., 2007, S. 16.

¹¹⁹ Vgl. Turck et al., 2007, S. 18.

¹²⁰ Vgl. Rauen, 2003, S. 3.; vgl. Gasteiger, 2014, S. 12.

¹²¹ Vgl. Rauen, 2003, S. 3.; Offermanns/Steinhübel, 2006, S. 19.; vgl. Turck et al., 2007, S. 16.; vgl. Stephan et al., 2010, S. 19; vgl. Berninger-Schäfer, 2011, S. 19; vgl. Gasteiger, 2014, S. 12.

¹²² Vgl. Turck et al., 2007, S. 16.

Coaching zielt somit immer auf eine **verbesserte Selbstregulationsfähigkeit** im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe sowie auf die **Förderung von Selbstreflexion** und –wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung.¹²³ Vom Gecoachten erfordert dies die Bereitschaft, gewohnte Denk- und Verhaltensmuster zu hinterfragen und zu verändern.¹²⁴ Coaching ist daher deutlich abzugrenzen von Psychotherapie, denn die Selbststeuerungsfähigkeit des Klienten ist Grundvoraussetzung für Coaching.¹²⁵ Greif fasst zusammen: *„In der Hauptsache geht es dabei darum, Ziele und Lösungswege zu erarbeiten, praktisch umzusetzen und zu überprüfen, ob die Ziele erreicht wurden. Die Ziele und Lösungen werden im Beratungsprozess gemeinsam erarbeitet und nicht vom Coach, sondern von den beratenden Personen bestimmt.“*¹²⁶

Das Eigenbemühen des Gecoachten führt zur Verbesserung seiner Kompetenzen, um anstehende Aufgaben und Probleme bewältigen zu können.¹²⁷ Ziel von Coaching ist immer die Verbesserung der Selbstmanagementfähigkeit sowie der Auf- und Ausbau von Kompetenzen. Als maßgeschneiderte Begleitung, Unterstützung und Weiterentwicklung von Menschen dient Coaching dazu, Handlungskompetenzen im beruflichen Umfeld zu fördern und zu erweitern bzw. wiederherzustellen.¹²⁸ Vor diesem Hintergrund wird der Bedeutungszuwachs von Coaching als modernes Instrument der Personalentwicklung zur Unterstützung individueller Entwicklungsprozesse deutlich.

3.2 Kompetenzentwicklung durch Coaching

Kompetenzen können als Selbstorganisationsdispositionen verstanden werden. Der Begriff der Disposition impliziert dabei, „dass es sich um Potenziale handelt, die entwickelt werden können“¹²⁹. Niedermaier (2012) bezeichnet es als Binsenweisheit, dass Kompetenzen jedweder Art erst durch Handlungsstrategien und Interventionen generiert werden müssen.¹³⁰

¹²³ Vgl. Rauen, 2005, S. 113.; vgl. Turck et al., 2007, S. 16.; vgl. Berninger-Schäfer, 2011, S. 19.

¹²⁴ Vgl. Gasteiger, 2014, S. 12.

¹²⁵ Vgl. Offermanns/Steinhübel, 2006, S. 20.

¹²⁶ Vgl. Greif, 2008, S. 55.

¹²⁷ Vgl. Stephan et al., 2010, S. 19.

¹²⁸ Vgl. Rauen, 2003, S. 5.; vgl. Lenbet, 2007, S. 46.; vgl. Berninger-Schäfer, 2011, S. 21.

¹²⁹ Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 119.

¹³⁰ Vgl. Niedermaier, 2012, S. 7.

Auf die Frage, welche Bedingungen gegeben sein müssen, um Kompetenzen entwickeln zu können und inwiefern Coaching auf der Grundlage dieser Bedingungen zur Entwicklung individueller Kompetenzen beitragen kann, wird im Folgenden eingegangen.

3.2.1 Bedingungen für die Entwicklung von Kompetenzen

Kompetenzen können nicht erlernt werden.¹³¹ Vielmehr entwickeln sie sich v. a. bei der Bewältigung unsicherer, komplexer Situationen und in der Auseinandersetzung mit den damit einhergehenden Herausforderungen.¹³² Die erforderlichen Regeln, Normen und Werte müssen selbst erlebt und zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlicht, d. h. interiorisiert werden.¹³³ Ohne diesen Interiorisierungsprozess ist keine Kompetenzentwicklung möglich.

Selbstorganisationsfähigkeiten entwickeln sich nichtintentional in fast allen, nicht automatisierten Handlungen, sozusagen in den täglich erlebten Herausforderungen. Die vorliegenden Ausführungen beziehen sich im Hinblick auf die gezielte Karriereentwicklung jedoch ausschließlich auf die zielgerichtete, intentionale Entwicklung individueller Kompetenzen. Intendierte Kompetenzentwicklung beschäftigt sich damit, welche systematischen, vorhersagbaren Bedingungen zur beabsichtigten, zielgerichteten Kompetenzentwicklung geschaffen werden können.¹³⁴ Dabei stellt sich die Frage, wie diese Interiorisation herbeigeführt werden kann.

Heyse & Erpenbeck (2009) beschreiben hierfür drei Grundüberzeugungen, drei Bedingungen, die jedem Kompetenzentwicklungsinstrument zugrunde liegen müssen, damit es überhaupt dafür geeignet ist, Kompetenzen zu entwickeln. Die im sog. ELW-Axiom¹³⁵ dargestellten Bestandteile der Kompetenzentwicklung werden nachstehend erläutert.

¹³¹ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXII.

¹³² Vgl. Rosenstiel, 2012, S. 113, 119.

¹³³ Vgl. Erpenbeck, 2009, S. 116.

¹³⁴ Vgl. Erpenbeck/Sauter, 2007, S. 83.

¹³⁵ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXIII.

Ermöglichung

Da Kompetenzen nicht erlernbar oder übertragbar sind, müssen für eine intendierte Kompetenzentwicklung zunächst Handlungsmöglichkeiten geschaffen werden, die die Entwicklung von Kompetenzen erlauben.¹³⁶

Labilisierung

In unterschiedlichen Ansätzen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen wird „als ‚Drehscheibe‘ der Interiorisation ein Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen in den Mittelpunkt [gestellt]“. ¹³⁷ Erfahrungen allein genügen dafür nicht. Voraussetzung sind vielmehr Problemsituationen, die nicht routinemäßig mit bereits vorhandenem Wissen gemeistert werden können.¹³⁸

Erst in solchen spannungsgeladenen und emotional verunsichernden Situationen, in denen das bisherige Wissen bezweifelt sowie kritisch und konstruktiv reflektiert wird, werden das eigene Gefühl, die eigenen Emotionen und Motivationen einbezogen und Normen und Werte verinnerlicht.¹³⁹ Diese individuell angeeigneten Normen und Werte kompensieren das fehlende Informationswissen und machen ein Handeln in unsicheren Situationen erst möglich.¹⁴⁰ Wird dieses Handeln nach eigener und fremder Anschauung als erfolgreich beurteilt, werden sowohl die Bewertung, aber auch die Erinnerung an die Handlungssituation und die Handlung selbst abgespeichert. Kompetentes Handeln wird erst dadurch möglich, dass diese Erfahrung in ähnlichen Situationen erneut zur Verfügung steht. Die emotionale Labilisierung ist damit Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Kompetenzen.¹⁴¹

Sie wird in der Regel als unangenehm oder gar schmerzhaft empfunden, denn die eigenen Grenzen des bisherigen Wissens zu entdecken wird in den meisten Fällen nicht mit Wohlbefinden verbunden. Diese persönliche Beunruhigung schafft jedoch die Chance, neue erfolgreiche Lösungswege zu beschreiten.¹⁴²

¹³⁶ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXIII.

¹³⁷ Erpenbeck, 2009, S. 116.

¹³⁸ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXIII.

¹³⁹ Vgl. Rosenstiel: Kompetenzen erkennen und entwickeln in der Krise (2009), online unter http://www.psy.lmu.de/soz/studium/downloads_folien/ws_09_10/muf_09_10/von_rosenstiel_krise.pdf [09.12.15].; vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXII.

¹⁴⁰ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXIII.

¹⁴¹ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXIII.

¹⁴² Vgl. Erpenbeck, 2009, S. 116 und Rosenstiel, 2012, S. 116.

Weitergabe

Kompetenzen können nicht wie Informationswissen einfach weitergegeben werden. Um Handlungsmöglichkeiten zu schaffen und emotionale Labilisierung zu ermöglichen reichen gängige Weiterbildungs- und Seminarangebote nicht aus.¹⁴³ Vielmehr erfordert Kompetenzvermittlung vorrangig direkten Praxisbezug oder neue Inhalte und Formen wie z. B. Training und Coaching, die zu einem hohen Transfererfolg in die Praxis beitragen können.¹⁴⁴

3.2.2 Kompetenzaneignung durch Coaching

Erpenbeck & Sauter bezeichnen Coaching als eine besondere Art der intendierten Kompetenzentwicklung, die durch eine methodisch fundierte Vorgehensweise zur Entwicklung individueller Kompetenzen beiträgt.¹⁴⁵ Diese methodisch fundierte Vorgehensweise im Coachingprozess ähnelt dem Interiorisationsprozess zur Entwicklung von Kompetenzen, was die Nähe von Coaching zur Wert- und Kompetenzvermittlung unterstreicht.¹⁴⁶ Um den Beitrag von Coaching zur Kompetenzentwicklung zu erfassen ist demzufolge wichtig zu klären, wie Coaching im Hinblick auf die dargestellten Bedingungen zur Entwicklung von Kompetenzen wirkt. Im Folgenden werden daher die in der Coachingtheorie konstatierten Wirkfaktoren in Beziehung zu den in Kapitel 3.2.1 dargestellten Bedingungen der Kompetenzentwicklung gesetzt.

Kompetenzentwicklung setzt Handlungsmöglichkeiten in neuen, emotional verunsichernden Situationen voraus (Kapitel 3.2.1). Coaching arbeitet dabei nicht mit vorgegebenen, fiktiv simulierten Situationen, wie dies z. B. in Trainings der Fall ist. Vielmehr bedient es sich konkreter, individueller Fragestellungen aus dem beruflichen oder persönlichen Alltag des Gecoachten, um die dabei geforderten Kompetenzen zu entwickeln und die Handlungsfähigkeit zu erhöhen.¹⁴⁷ Damit setzt Coaching auf den Wert unmittelbarer Erfahrungen. Die emotionale Beteiligung durch das persönliche Erleben und der daraus resultierende Selbstbezug lösen beim Gecoachten das Gefühl aus, dass das Prozessgeschehen

¹⁴³ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXIV.

¹⁴⁴ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXII.

¹⁴⁵ Vgl. Erpenbeck/Sauter, 2007, S. 102.

¹⁴⁶ Vgl. Erpenbeck, 2009, S. 122.

¹⁴⁷ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXVII.

unmittelbar mit ihm selbst zu tun hat.¹⁴⁸ Schildern Klienten ihre Erlebnisse, zeigen sich mitunter starke negative und positive Gefühle.¹⁴⁹ Diese **Aktivierung** von Gefühlen und das persönliche Erleben sind wiederum Voraussetzung, um Werte und Normen verinnerlichen und damit unsichere Handlungssituationen bewältigen zu können (Kapitel 3.2.1).

In diesen emotional verunsichernden Situationen gilt es, das bisherige Wissen kritisch zu hinterfragen und konstruktiv zu reflektieren (Kapitel 3.2.1). Hier kann Coaching als besondere Form der arbeitsbezogenen Selbstreflexion einen erheblichen Beitrag leisten.¹⁵⁰ Durch die **ergebnisorientierte Problemreflexion** im Coaching wird zunächst die eigene Wahrnehmung über die Problemsituation des Klienten analysiert und reflektiert und dabei Folgerungen über das künftige Handeln abgeleitet.¹⁵¹ Das Coaching unterstützt den Gecoachten, nicht zuletzt durch Fragetechniken, die Perspektive zu wechseln und die eigene Wahrnehmung zu erweitern.¹⁵²

Zur Situationsbewältigung müssen nun die eigenen Werte und Normen durch das persönliche Erleben zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlicht werden (Kapitel 3.2.1). Denn die persönlichen Werte bestimmen die Bewertung und Neuordnung von vorhandenem Wissen, um dieses wiederum selbstorganisiert zur Lösung der neuen Situation einsetzen zu können.¹⁵³ Im Coaching wird der Gecoachte zur intensiven, **ergebnisorientierten Selbstreflexion** über seine Werte, seine Eigenschaften, Stärken und Schwächen, sowie sein individuelles Verhalten und Erleben, seine persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten und seine Motive angeregt. Dadurch werden verdeckte Ressourcen sichtbar und nutzbar.¹⁵⁴ Weiterhin werden **Ziele** und Intentionen konkret beschrieben und definiert. Eigene Ziele zu bestimmen sowie die eigenen Kompetenzen und die Möglichkeiten für deren Einsatz im Hinblick auf die persönlichen Ziele zu erkennen, führt zum Wechsel aus der Problemperspektive in die lösungsorientierte Ressourcenperspektive.

¹⁴⁸ Vgl. Lang-von Wins, 2012, S. 181.

¹⁴⁹ Vgl. Greif et al., 2012, S. 382.

¹⁵⁰ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXVIII.

¹⁵¹ Vgl. Greif et al., 2012, S. 383.

¹⁵² Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXVIII.; vgl. Greif et al., 2012, S. 383.

¹⁵³ Lenbet, 2007, S. 54.

¹⁵⁴ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXVIII.; vgl. Greif et al., 2012, S. 383.

Sie ist für die Erarbeitung von Lösungswegen und Veränderungsmöglichkeiten unabdingbar.¹⁵⁵ Die **Ressourcenaktivierung** stärkt dabei das Vertrauen des Gecoachten in die eigenen Fähigkeiten, geht mit einer Verbesserung des Wohlbefindens einher und bekräftigt die Motivation zur konstruktiven Veränderung.¹⁵⁶ In diesem Zusammenhang ist die Selbstverantwortung für die Erarbeitung der Lösungsmöglichkeiten im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe wesentlich für die Wirkung des Coachings auf die Kompetenzentwicklung.¹⁵⁷

Die aktivierten Ressourcen gilt es zielgerichtet einzusetzen, denn Kompetenzen entwickeln sich in der konkreten Bewältigung neuer Situationen und komplexer Herausforderungen (Kapitel 3.2.1). Coaching wirkt hierbei als **Umsetzungsunterstützung** durch die Entwicklung von Lösungen, den Transfer konkreter Maßnahmen in die Praxis und durch Unterstützung bei der Zielerreichung.¹⁵⁸ Im Coaching-Prozess steht also die praktische Erprobung im unmittelbaren Arbeitsalltag im Vordergrund.¹⁵⁹ Der Gecoachte lernt seine subjektiven Vorstellungen und Sichtweisen zu modifizieren und dadurch in bestimmten Situationen anders als bislang zu agieren.¹⁶⁰ Durch reflexive Selbstchecks, Erfahrungstransfer, Aufgaben und daran gekoppeltes Feedback kann Coaching zur erfolgreichen Situationsbewältigung beitragen.¹⁶¹

Die Bewertung des Erfolgs des eigenen Handelns erfolgt durch Reflexion und Feedback zur Handlungsumsetzung. Auf dieser Basis kann die Erfahrung aus der Handlungssituation abgespeichert werden und für ähnliche Situationen erneut zur Verfügung stehen (Kapitel 3.2.1). Durch das Anknüpfen an individuell vorhandene Wissens- und Erfahrungshintergründe, die enge Verknüpfung zwischen Lern- und Arbeitsfeld sowie die Möglichkeit auf individuelle (Lern-)Bedürfnisse eingehen zu können wird dieser unmittelbare Transfererfolg im Coaching besonders gefördert und kompetentes Handeln ermöglicht.¹⁶²

¹⁵⁵ Vgl. Lang-von Wins, 2012, S. 181.

¹⁵⁶ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXIX.; vgl. Gasteiger, 2014, S. 58.

¹⁵⁷ Vgl. Lang-von Wins, 2012, S. 181.

¹⁵⁸ Vgl. Greif et al., 2012, S. 384.

¹⁵⁹ Tonhäuser, 2010, S. 44.

¹⁶⁰ Vgl. Tonhäuser, 2010, S. 44.

¹⁶¹ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2009, S. XXVIII.

¹⁶² Vgl. Tonhäuser, 2010, S. 44.

Grundlegend ist für den gesamten Prozess eine **wertschätzende und emotionale Unterstützung** durch den Coach sowie eine intakte und auf Vertrauen und Akzeptanz basierende **Beratungsbeziehung**.¹⁶³ Sie trägt einerseits zur Stärkung des Selbstwertgefühls des Gecoachten und damit implizit zum Erfolgserleben bei.¹⁶⁴ Andererseits schafft sie den Raum, um persönliche Themen, die z. B. Sinn- und Wertfragen, die Verarbeitung von Misserfolgen oder die eigene Karriereplanung betreffen und die eigene Leistungsfähigkeit beeinträchtigen können, überhaupt bearbeiten zu können.¹⁶⁵ Denn die Kompetenzentwicklung im Coaching erfordert die Offenheit und Bereitschaft des Klienten, gewohnte Denk- und Verhaltensmuster zu hinterfragen und zu verändern (Kapitel 3.1 und 3.2.1). Der vertrauliche Rahmen ist hierfür Grundvoraussetzung.

Die Wirkung von Coaching zeigt im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen: jedes gute Coaching ist auf Kompetenzentwicklung gerichtet.¹⁶⁶ Auf diese Weise stärkt Coaching in beruflichen Entwicklungsprozessen die Fähigkeit des Gecoachten zur Selbststeuerung und Selbstorganisation nicht nur punktuell in konkreten Problem- und Entscheidungssituationen. Vielmehr wird der Gecoachte befähigt, generell mit komplexen Veränderungssituationen umzugehen und sich stetig weiterzuentwickeln.¹⁶⁷

3.3 Bedeutung von Coaching für die kompetenzorientierte Karriereentwicklung

Die kompetenzorientierte Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften zu fördern und zu unterstützen erfordert Instrumente, die den beiden zentralen Aspekten des Ansatzes Rechnung tragen.

Kompetenzorientierte Karriereentwicklung bedeutet zunächst die individuelle Karriereentwicklung des Führungsnachwuchses gezielt zu unterstützen (Kapitel 2.5). Das erfordert Instrumente, die die individuellen Karrierebestrebungen berücksichtigen und aufgreifen, die Bestimmung persönlicher Karriereziele fördern und den individuellen Entwicklungsbedarf dafür sichtbar machen.

¹⁶³ Vgl. Greif et al., 2012, S. 382.; vgl. Lang-von Wins, 2012, S. 182.

¹⁶⁴ Vgl. Lang-von Wins, 2012, S. 181f.; vgl. Greif et al., 2012, S. 382.

¹⁶⁵ Vgl. Tonhäuser, 2010, S. 45.

¹⁶⁶ Vgl. Erpenbeck, 2009, S. 122.

¹⁶⁷ Vgl. Gasteiger, 2014, S. 58.; vgl. Erpenbeck, 2009, S. 120.

Coaching ermöglicht als personenzentriertes Beratungsangebot im Vergleich zu formalisierten Weiterbildungsangeboten wie Seminare und Trainings eine individuell zugeschnittene Unterstützung. Es bietet die Möglichkeit, im diskreten, vertraulichen Rahmen persönliche Problem- und Fragestellungen zu bearbeiten, die insbesondere für die individuelle Karriereentwicklung des Führungsnachwuchses ausschlaggebend sind.¹⁶⁸ Durch Standortbestimmungen als Bestandteil von Coaching als Form der Karriere- und Laufbahnberatung kann eine systematische Auseinandersetzung mit den individuellen Karrierezielen, Ressourcen und Entwicklungsfeldern erfolgen. Diese können in Bezug zu den organisationalen Anforderungen gesetzt und dadurch realistische Karrieremöglichkeiten exploriert werden.¹⁶⁹

Kompetenzorientierte Karriereentwicklung bedeutet außerdem, die Entwicklung der für die Karriere erforderlichen individuellen Kompetenzen zu fördern und den Führungsnachwuchs optimal auf die anstehenden Herausforderungen vorzubereiten (Kapitel 2.5). In der Folge sind Instrumente notwendig, die geeignet sind, individuelle Kompetenzen zu entwickeln und deren selbstverantwortliche Weiterentwicklung zu unterstützen.

Die Entwicklung individueller Kompetenzen ist Gegenstand fast jeden Coachings (vgl. Kapitel 3.2.2). Dabei knüpft Coaching ressourcen- und lösungsorientiert an bereits erworbene Kompetenzen an und ermöglicht deren selbstverantwortliche Weiterentwicklung.¹⁷⁰ Der unmittelbare Praxisbezug, die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten führt dabei zu einem größeren Transfererfolg als formalisierte Instrumente dies tun.¹⁷¹ Coaching unterstützt darüber hinaus maßgeblich den Auf- und Ausbau personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen¹⁷², die gerade für angehende Führungskräfte eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Kapitel 2.4.2). Dabei wird nicht nur die Entwicklung einzelner Kompetenzen gefördert. Vielmehr wird ganzheitlich die Selbstorganisations- und Selbststeuerungsfähigkeit gestärkt (Kapitel 3.2.2), die der Führungsnachwuchs benötigt, um die künftigen Anforderungen bewältigen zu können.

¹⁶⁸ Vgl. Tonhäuser, 2010, S. 45.

¹⁶⁹ Vgl. Gasteiger, 2014, S. 16.

¹⁷⁰ Vgl. Schreyögg, 2003, S. 72.

¹⁷¹ Vgl. Tonhäuser, 2010, S. 44.

¹⁷² Vgl. Lenbet, 2007, S. 55.

Coaching zielt folglich sowohl auf die Steigerung beruflicher Handlungsfähigkeit, vorrangig auf die Erhöhung von Managementkompetenzen, aber auch auf die Entwicklung beruflicher Selbstgestaltungspotenziale.¹⁷³ Im Vergleich zu anderen Weiterbildungsformaten geht beim Coaching somit die berufliche Selbstverwirklichung einher mit der Förderung und Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenzen.¹⁷⁴ Damit ist Coaching nicht nur ein Instrument der individuellen Kompetenzentwicklung. Vielmehr wird es vor diesem Hintergrund zum geeigneten Instrument für die kompetenzorientierte Karriereentwicklung. Dies entspricht auch dem aktuellen Fokus in der Laufbahn- und Karriereberatung, der auf der „Förderung von Kompetenzen liegt, anhand derer Menschen ihre berufliche Entwicklung selbstverantwortlich in einem dynamischen Arbeitsumfeld gestalten können“¹⁷⁵.

Kompetenzorientierte Karriereberatung im Coaching ist dabei so vielfältig, wie sowohl Kompetenzen als auch Karrieren eben sind.¹⁷⁶ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich kompetenzorientierte Karriereentwicklung von Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung gestaltet.

4 Theoriegeleitete Thesen und Forschungsfragen

Wie eingangs dargestellt steht es im Interesse der vorliegenden Arbeit, Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung zu beleuchten. Hierzu wurden zunächst zwei allgemeine Forschungsleitfragen formuliert:

- Welchen Beitrag leistet Coaching zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung?
- Wann sollte Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung grundsätzlich eingesetzt werden.

¹⁷³ Vgl. Schreyögg, 2003, S. 155.

¹⁷⁴ Vgl. Schreyögg, 2003, S. 72.

¹⁷⁵ Gasteiger, 2014, S. 60.

¹⁷⁶ Vgl. Schreyögg, 2003, S. 97.

Die Bedeutung von Kompetenzen und Kompetenzarten für die Karriereentwicklung, die Wirkung von Coaching darauf sowie mögliche Ansatzpunkte im Karriereverlauf wurden vor diesem Hintergrund in den vorstehenden Kapiteln anhand verschiedener theoretischer Modelle erarbeitet. Die daraus gewonnenen theoretischen Erkenntnisse werden in der nachfolgenden Tabelle zu Thesen verdichtet. Auf dieser Basis werden die aufgeworfenen Forschungsleitfragen konkretisiert und weitergehende Forschungsfragen abgeleitet, die der nachfolgenden empirischen Untersuchung zugrunde liegen.

Theoriebezug	These	Forschungsfrage
Die Entwicklung individueller Kompetenzen ist von zentraler Bedeutung für die Karriereentwicklung (Kapitel 2.2). FNK möchten bestimmte Kompetenzen stärken. Besonders relevant sind dabei personale und sozial-kommunikative Kompetenzen (Kapitel 2.4.2).	Kompetenzen sind von zentraler Bedeutung für das Coaching von Führungsnachwuchskräften. FNK möchten dabei bestimmte Kompetenzen stärken.	Inwiefern ist der Wunsch nach Weiterentwicklung von Kompetenzen ein Coaching-Anlass von FNK? Welche Kompetenzen möchten FNK im Coaching konkret stärken?
Jedes gute Coaching ist auf Kompetenzentwicklung gerichtet. (Kapitel 3.2.2).	Kompetenzen können im Coaching entwickelt werden.	Inwiefern wird an Kompetenzen im Coaching gearbeitet? Wie und mit welchem Ergebnis?
Durch Coaching, insbesondere durch die Entwicklung von Kompetenzen im Coaching, wird die Karriereentwicklung unterstützt (Kapitel 2.5 und 3.3).	Coaching unterstützt kompetenzorientiert die Karriereentwicklung.	Welche Wirkung hat Coaching auf die Entwicklung der Karriere?
In jeder Karrierephase sind spezifische Anforderungen für die Entwicklung von Karrieren zu berücksichtigen. Führungsbezogene Karrierebestrebungen dominieren v. a. in der frühen, aber auch in der mittleren Karriere (Kapitel 2.2).	Ansatzpunkte für Führungsnachwuchs-Coaching sind v. a. die frühe und mittlere Karriere.	Wann sollte Coaching grundsätzlich eingesetzt werden?

Tabelle 1: Ableitung der Forschungsfragen

5 Methodik der Datenerhebung und Datenanalyse

In diesem Kapitel werden die Methoden beschrieben, die verwendet werden, um die zur Beantwortung der Forschungsfragen notwendigen Daten zu erheben und auszuwerten. Dazu wird im Folgenden zunächst auf das zugrunde liegende Untersuchungsdesign eingegangen. Darauf aufbauend werden die Stichprobenkonstruktion, die Erhebungsmethoden und -instrumente, die Untersuchungsdurchführung sowie die Vorgehensweise bei der Dokumentation der Interviews beschrieben. Anschließend wird die Auswertung der Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse dargestellt.

5.1 Methodik der Datenerhebung

Ausschlaggebend für die Wahl der Untersuchungsmethodik ist der Kenntnisstand zur Thematik, der in der Literatur dokumentiert ist.¹⁷⁷ Betrachtet man die Coaching-Literatur kann festgehalten werden, dass der Vielzahl an praxisorientierten und populärwissenschaftlichen Publikationen generell nur wenige empirische Untersuchungen gegenüber stehen. Der Forschungsstand zum Thema Coaching kann nach wie vor als defizitär bezeichnet werden.¹⁷⁸ Welchen Beitrag Coaching zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung leisten und wann Coaching zur gezielten, kompetenzorientierten Förderung der Karriereentwicklung ansetzen kann, wurde bislang nicht empirisch untersucht. Die vorliegende Studie erkundet diese Forschungsfragen durch eine explorative Untersuchung in zwei Schritten.

Schritt 1

Um den Beitrag von Coaching zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung bestimmen zu können wird im ersten Schritt untersucht, inwiefern für den Führungsnachwuchs der öffentlichen Verwaltung die Weiterentwicklung von Kompetenzen im Coaching eine Rolle spielt und welche Kompetenzen dabei thematisiert werden.

¹⁷⁷ Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 50.

¹⁷⁸ Vgl. Tonhäuser, 2010, S. 89f.; Böning/Kegel, 2015, S. 4.

Schritt 2

Daran anknüpfend liegt im zweiten Schritt der Schwerpunkt auf den subjektiven Erfahrungen und dem persönlichen Erleben von Führungsnachwuchskräften, die Coaching in Anspruch genommen haben. Es werden, den ersten Untersuchungsschritt integrierend, die Rolle der Kompetenzentwicklung im Coaching sowie die Wirkung des Coachings auf die Karriereentwicklung untersucht. Basierend auf den eigenen, subjektiven Erfahrungen soll außerdem die persönliche Einschätzung der Zielgruppe dazu erfragt werden, wann Coaching ansetzen sollte, um den Führungsnachwuchs generell kompetenzorientiert in der Karriereentwicklung zu fördern.

Die explorative Untersuchung bietet die Möglichkeit, für dieses relativ unerforschte Themengebiet sowohl inhaltliche als auch zeitliche bzw. situationsbezogene Ansatzpunkte zu identifizieren.¹⁷⁹ Daraus sollen Empfehlungen abgeleitet werden, wann und hinsichtlich welcher Kompetenzbereiche Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung ansetzen kann. Die wenig verbindliche Untersuchungsplanung lässt dabei den notwendigen Raum für Kreativität und eigene Ideen.¹⁸⁰

5.1.1 Stichproben

Grundgesamtheit der vorliegenden Untersuchung bildet der Führungsnachwuchs im Master-Studiengang Public Management. Seit Beginn des Studiengangs bis zum Stichtag der Untersuchung¹⁸¹ haben in den Studienjahren 2010 bis 2014 insgesamt 125 Führungsnachwuchskräfte, darunter 53 Männer und 72 Frauen ihr Studium aufgenommen.

104 Studierende, davon 41 Männer und 63 Frauen, haben ihr Interesse am Coaching-Angebot des MPM bekundet und mögliche Themen für ein Coaching benannt. Sie werden im ersten Untersuchungsschritt zur Beantwortung der Frage herangezogen, inwiefern für den Führungsnachwuchs Kompetenzen im Coaching eine Rolle spielen.

¹⁷⁹ Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 50.

¹⁸⁰ Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 50.

¹⁸¹ Stand der Erhebung 17.06.2015

Als Stichprobenelement ist für die anfallende Stichprobe ausschließlich das Geschlecht erfasst. Die Geschlechterverteilung zeigt zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe keine wesentlichen Unterschiede. Eine weitergehende Stichprobenverzerrung kann aufgrund fehlender weiterer Stichprobeninformationen nicht überprüft, aber auch nicht ausgeschlossen werden.

Um die subjektiven Erfahrungen und persönlichen Meinungen bezüglich der zugrunde liegenden Forschungsfragen untersuchen zu können, ist die Zielgruppe im zweiten Untersuchungsschritt weiter zu differenzieren. Hierfür ist eine bewusste Auswahl an Experten erforderlich, für die von einem möglichst umfassenden Informationsgehalt und aussagekräftigen Antworten im Hinblick auf die Fragestellung ausgegangen werden kann.¹⁸² Aus dem Kreis der Coaching-Teilnehmer im MPM wird daher eine systematische Stichprobenauswahl anhand folgender, für die Fragestellung relevanter Merkmale getroffen.

Coaching muss in ausreichendem Umfang in Anspruch genommen worden sein, um darüber fundierte Aussagen treffen zu können. Als Kriterium wird deshalb festgelegt, dass mindestens die Hälfte des verfügbaren Coaching-Kontingents ausgeschöpft wurde, d. h. mindestens zehn von insgesamt zwanzig Coaching-Stunden¹⁸³. Um Aussagen über die Wirkung des Coachings auf die eigene Karriereentwicklung treffen zu können ist es weiterhin sinnvoll, die Untersuchung einige Zeit nach Abschluss der Maßnahme durchzuführen.¹⁸⁴ In Frage kommen daher grundsätzlich Masterabsolventen aus den Jahrgängen 2010 bis 2012. Die Zielgruppe muss außerdem in der Lage sein, Informationen zur Karriereentwicklung auf Führungspositionen geben zu können. Für ein umfassendes Expertenwissen ist es also notwendig, dass die eigene Karriere zwischenzeitlich in Richtung Führung vorangetrieben bzw. die Führungsrolle weiter ausgebaut werden konnte. Berücksichtigt werden soll weiterhin die Geschlechterverteilung. Die vorliegende Arbeit ist nicht primär auf einen Geschlechtervergleich gerichtet. Da Unterschiede jedoch nicht ausgeschlossen werden können, sollen Frauen und Männer in gleicher Anzahl befragt werden.

¹⁸² Vgl. Döring/Bortz, 2015, S. 303.; vgl. Scholl, 2015, S. 37.

¹⁸³ Eine Coaching-Stunde umfasst 45 Minuten.

¹⁸⁴ Vgl. Rauen, 2003, S. 65f.

Zur Ziehung der Stichprobe wurden die Informationen, die der HVF zur Karriereentwicklung von Masterabsolventen vorliegen, mit der Liste der Coaching-Teilnehmer aus den Studienjahren 2010 bis 2012 abgeglichen, die mehr als zehn Stunden Coaching in Anspruch genommen haben. Daraus konnten insgesamt 13 Führungsnachwuchskräfte, darunter sieben Männer und sechs Frauen ermittelt werden, die für die Expertenauswahl grundsätzlich in Frage kommen. Um der Geschlechterverteilung Rechnung zu tragen wurden aufgrund der maximal verfügbaren sechs Frauen insgesamt zwölf Experten ausgewählt. Für den zweiten Untersuchungsschritt ergibt sich daraus folgende Stichprobe.

Studien-jahrgänge	m	w	Umfang ausgeschöpftes Coaching-Kontingent	Funktionen im Zeitpunkt der Untersuchung
2010	1	2	20h	Bürgermeister/in Fachbereichs-/Abteilungsleitung
2011	5	2	12h -20h	Bürgermeister/in Fachbereichs-/Abteilungsleitung Sachgebietsleitung
2012	0	2	11h -20h	Abteilungsleitung Teamleitung

Tabelle 2: Stichprobe zum zweiten Untersuchungsschritt

5.1.2 Erhebungsmethoden und -instrumente

Entsprechend dem in Kapitel 5.1 dargestellten Zweischritt der explorativen Untersuchung werden im Folgenden als Methoden der Datenerhebung die Dokumentenanalyse sowie die qualitative Befragung in Form eines teilstrukturierten Interviews gewählt.

5.1.2.1 Datenerhebung im Rahmen der Dokumentenanalyse

Im ersten Untersuchungsschritt erfolgt die Datenerhebung im Rahmen der Dokumentenanalyse. Bei der genuinen Dokumentenanalyse als eigenständiges Verfahren zur Datengewinnung und –auswertung wird dazu auf bereits vorhandene Dokumente zurückgegriffen, die unabhängig vom Forschungsprozess generiert wurden und menschliches Erleben und Verhalten sowie soziale Prozesse dokumentieren.¹⁸⁵ Für die Frage, inwiefern die Weiterentwicklung von Kompetenzen im Coaching eine Rolle spielt, werden dokumentierte Coaching-Themen der Coaching-Interessenten im MPM herangezogen.

¹⁸⁵ Vgl. Döring/Bortz, 2015, S. 533.

Die Dokumentation dieser Themen erfolgte im Rahmen eines Vermittlungsgesprächs zwischen der für das Coaching-Angebot verantwortlichen Professorin der HVF und den Coaching-Interessenten. Ziel des Einzelgesprächs ist eine grobe Anliegenklärung zur passgenauen Vermittlung eines Coachs. Die Coaching-Interessenten erläutern dabei die Themen, die sie im Coaching bearbeiten wollen. Die Dokumentation dieser Themen erfolgt in Absprache mit den Studierenden durch die verantwortliche Professorin in einer Excel-Tabelle. Die sog. Coaching-Controlling-Tabelle (CCT) wird nach Studienjahren getrennt geführt und umfasst neben den Inhalten des Vermittlungsgesprächs das Geschlecht, das Datum des Gesprächs, den Aufwand für die Vermittlung, den vermittelten Coach, den Stand des Coaching-Kontingents in Unterrichtseinheiten¹⁸⁶ sowie den Aufwand für die Coaching-Evaluation. Im Hinblick auf das Forschungsanliegen beschränkt sich die Dokumentenanalyse auf die Inhalte der Vermittlungsgespräche in Form der dokumentierten Coaching-Themen und das Geschlecht der Coaching-Teilnehmer.

Die Dokumentenstichprobe richtet sich nach der für den ersten Untersuchungsschritt zugrunde gelegten Personenstichprobe. Sie umfasst die CCT der Studienjahrgänge 2010 bis 2014. In die Untersuchung werden folglich alle, bis zum Untersuchungszeitpunkt vorhandenen Dokumente, d. h. fünf Excel-Tabellen mit insgesamt 104 dokumentierten Fällen, einbezogen.

Die CCT wurden der Verfasserin auf Anfrage per E-Mail am 17.06.2015 in der dargestellten Form von der verantwortlichen Professorin der HVF zur Verfügung gestellt.

Die Dokumentenanalyse bringt als nicht-reaktive Methode der Datenerhebung den Vorteil, dass der Forschungsgegenstand durch die Forschungstätigkeit selbst nicht beeinflusst wird und damit unverändert bleibt.¹⁸⁷ Für die vorliegende Untersuchung kann sie damit als Pendant und zur Vervollständigung des zweiten Untersuchungsschritts gesehen werden.

¹⁸⁶ Einer Coaching-Stunde werden je 45 Minuten zugrunde gelegt. Dies entspricht einer Unterrichtseinheit.

¹⁸⁷ Vgl. Kromrey, 2009, S. 372.; vgl. Döring/Bortz, 2015, S. 533.

5.1.2.2 Leitfadeninterview

Für den zweiten Schritt der Untersuchung sind die subjektiven Erfahrungen und persönlichen Einschätzungen der Führungsnachwuchskräfte zum Thema von besonderer Bedeutung. Im Vordergrund steht nicht der Coaching-Prozess als solcher, sondern dessen persönliches Erleben durch die Zielgruppe. Um diesem Untersuchungsziel zu entsprechen wird für die Erhebung der dafür erforderlichen Daten das **Leitfadeninterview** eingesetzt. Diese Form der qualitativen Befragung ist für die Befragung von Experten aus verschiedenen Gründen sinnvoll.¹⁸⁸ Die Frageformulierung und die Reihenfolge der gestellten Fragen sind unverbindlich. Auch die Möglichkeit Nachfragen z. B. zur vollständigen Beantwortung einer Frage zu stellen, ist im Leitfadeninterview gegeben. Auf diese Weise lässt es einerseits genügend Spielraum, sich auf das zunächst unbekannte Wissen des Befragten flexibel einzulassen und eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu schaffen.¹⁸⁹ Andererseits wird über den Interviewleitfaden und die darin angesprochenen Themen sichergestellt, dass der Interviewpartner zu den untersuchungsrelevanten Aspekten Informationen gibt.¹⁹⁰ Durch die angesprochenen Themen und die dazu gestellten Fragen trägt der Leitfaden zur Gesprächsstrukturierung sowie zur Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse bei.¹⁹¹

Der **Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument** dient dazu, die Informationen zu gewinnen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen von Interesse sind und bildet den Verlauf des Interviews ab.¹⁹² Er enthält demzufolge, abgeleitet aus den Forschungsfragen, die Leitfragen zu den untersuchungsrelevanten Themenbereichen. Aus den Themenbereichen Karriereentwicklung, Kompetenzentwicklung sowie Coaching und der hierzu dargestellten Literatur wurde ein Variablengerüst entwickelt, das den Interviewfragen zugrunde liegt.

¹⁸⁸ Vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 43.

¹⁸⁹ Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 314.; vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 42f.

¹⁹⁰ Vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 43.

¹⁹¹ Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 314.; vgl. Scholl, 2015, S. 68.

¹⁹² Vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 43.

Der Interviewleitfaden¹⁹³ gliedert sich in folgende vier Teile:

- I. Allgemeine Fragen zur Karriere (Frage 1, Theoriebezug Kapitel 2.2),
- II. Kompetenzen im Coaching (Fragen 2 und 3, Theoriebezug Kapitel 2.4, 2.5),
- III. Wirkung von Coaching (Fragen 4 bis 7, Theoriebezug Kapitel 3.2),
- IV. Ansatzmöglichkeiten für Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung (Frage 8, Theoriebezug Kapitel 2.2 und 2.4).

Mit **Frage 1** wird das Karrierestadium vor Beginn des Coachings erfragt. Damit werden zwei Absichten verfolgt. Zunächst sollen die Interviewpartner gedanklich in die Zeit zurück versetzt werden, in der sie das Coaching in Anspruch genommen haben. Durch die Beschreibung der damaligen Karrierephase soll die Erinnerung an relevante Situationen in dieser Zeit angeregt werden, die u. U. auch die zum damaligen Zeitpunkt gemeldeten Themen im Coaching tangiert haben könnten. Gleichzeitig liefert die Frage Aufschluss über Karrierephasen bzw. –situationen, in denen sich die Experten zum damaligen Zeitpunkt befunden haben. Im Thementeil *Kompetenzen im Coaching* wird der Abgleich zum ersten Schritt der Untersuchung angestrebt (**Fragen 2 und 3**). Da die zunächst gemeldeten und in den CCT erfassten Themen nicht zwangsläufig den tatsächlich bearbeiteten Coaching-Anlässen entsprechen, stellt diese Frage die Rückkopplung hierzu dar. Sie liefert damit Antworten auf die Fragen, inwiefern Kompetenzen für Führungsnachwuchskräfte im Coaching eine Rolle spielen und welche Kompetenzen thematisiert werden.

Im dritten Thementeil wird die *Wirkung des Coachings* auf die Kompetenz- und Karriereentwicklung erfragt. **Frage 4** beleuchtet hierzu zunächst das „wie“ der Kompetenzentwicklung im Coaching, insbesondere das persönliche Erleben der Interviewpartner dabei. Sie soll Erkenntnisse darüber liefern, inwiefern der Coaching-Prozess Besonderheiten im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung aus Sicht der Interviewpartner aufweist, indem das persönliche Erleben mit den Voraussetzungen der Kompetenzentwicklung abgeglichen wird. Mit **Frage 5** werden dann die entwickelten Kompetenzen ermittelt.

¹⁹³ Der Interviewleitfaden ist abgebildet in Anlage 2.

Frage 6 erfasst die aktuelle Karrierephase der Interviewpartner im Zeitpunkt der Untersuchung. Sie dient vorrangig dazu die Interviewpartner gedanklich darauf vorzubereiten, sich in Frage 7 die eigene Karriereentwicklung von damals (Frage 1) bis heute zu vergegenwärtigen und bildet den Gesprächsbogen zu Frage 1. In **Frage 7** wird die Wirkung des Coachings, insbesondere der Kompetenzentwicklung im Coaching, auf die Karriereentwicklung der Führungsnachwuchskräfte thematisiert.

Im vierten Thementeil des Interviewleitfadens wird, resultierend aus dem geschilderten, eigenen Erleben, die persönliche Meinung erfragt, wann Coaching ansetzen kann, um den Führungsnachwuchs der öffentlichen Verwaltung in der Karriereentwicklung zu fördern. Außerdem wird untersucht, welche Kompetenzbereiche dafür von besonderer Bedeutung sind (**Frage 8**). Daraus können unmittelbare Empfehlungen der befragten Experten an die Personalentwicklung in der öffentlichen Verwaltung abgeleitet werden.

Die erforderliche intensive Auseinandersetzung mit dem persönlichen Erleben und das Verbalisieren der Wirkung auf die eigene Person für eine in der Vergangenheit gemachte Erfahrung, die sich dazu hin meist über einen längeren Zeitraum hingezogen hat, stellt an die Interviewpartner, aber auch an die Interviewerin hohe Anforderungen. Es erfordert eine Gesprächsführung, die den Interviewpartnern dieses emotionale Erinnern ermöglicht und gleichzeitig für die Bearbeitung der unterschiedlichen Themenbereiche ausreichend Struktur gibt. Der Standardisierungsgrad des Interviewleitfadens wurde daher grundsätzlich eher gering gehalten, um die Schilderungen im Erleben nicht einzuschränken. Im Hinblick auf die erforderliche Strukturierung bilden die Fragen eins, vier, sechs und acht Ankerfragen, die das Einstimmen auf die untersuchungsrelevanten Themenbereiche einleiten.

5.1.3 Untersuchungsdurchführung

Entsprechend dem zugrunde gelegten Zweischritt der Untersuchung wurden von Mitte August 2015 bis Mitte Oktober 2015 zunächst die in den **Coaching-Controlling-Tabellen** der Hochschule dokumentierten Coaching-Themen ausgewertet. Die Dokumente wurden von der den Coaching-Pool verwaltenden Stelle in anonymisierter Form zur Verfügung gestellt.

Wie bereits dargestellt, wurden die gemeldeten Coaching-Themen durch die verantwortliche fachkundige Person der Hochschule in den Dokumenten erfasst. Bei der Untersuchungsdurchführung wurde ersichtlich, dass einige der dokumentierten Coaching-Themen in ihrer Formulierung großen Spielraum für Interpretationen ließen. Der relevante Gesprächskontext, um das Kompetenzgewicht bestimmen und das Datenmaterial eindeutig einer Kategorie zuordnen zu können, war in diesen Fällen aus der Dokumentation nicht erkennbar. Aufgrund dessen wurde das entsprechende Datenmaterial gesondert erfasst. Für jeden Materialbaustein wurden Fragen formuliert, die zur Klärung des relevanten Kontexts und damit für die Zuordnung erforderlich waren. Diese Fragen wurden der Autorin der Dokumente in einem Telefoninterview gestellt, die dadurch gewonnenen Kontextinformationen wurden in der gesonderten Tabelle dokumentiert und die Zuordnung in den Auswertungstabellen vorgenommen. Die ersten Erkenntnisse aus der Auswertung der CCT bildeten eine wichtige Vorinformation für den zweiten Schritt der Untersuchung, die Experteninterviews. Die **Interviews** wurden im Zeitraum vom 01.10.2015 bis 15.10.2015 anhand des in Kapitel 5.1.2.2 dargestellten Interviewleitfadens durch die Verfasserin geführt. Da sowohl die Organisationen, in denen die ausgewählten Interviewpartner im Zeitpunkt der Untersuchung gearbeitet haben, als auch deren Position durch die Stichprobenkonstruktion bekannt war, konnten die Kontaktdaten überwiegend über die Internetauftritte der jeweiligen Organisationen recherchiert werden. Lediglich bei zwei Personen konnten die Kontaktdaten nicht unmittelbar ermittelt werden. In diesen Fällen wurden ehemalige Kommilitonen der jeweiligen Studienjahrgänge, die ebenfalls Teil der Stichprobe waren, gebeten, den Kontakt zu den potenziellen Interviewpartnern herzustellen.

Die erste Kontaktaufnahme ist entscheidend dafür, ob ein Interview zustande kommt oder nicht.¹⁹⁴ Durch die Kontaktaufnahme soll eine persönliche Beziehung zum Interviewpartner aufgebaut, für die Teilnahme überzeugt und dafür Vertrauen geschaffen werden, um die Verweigerungsrate so gering wie möglich zu halten.¹⁹⁵ Der Erstkontakt zu den Interviewpartnern erfolgte überwiegend telefonisch. Für die Telefonate wurde eine einheitliche Textvorlage vorbereitet.

¹⁹⁴ Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 251.

¹⁹⁵ Vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 158f.

Durch den persönlichen Kontakt konnten auftretende Fragen sowie die Absicht zur Verwendung eines Tonbandgeräts unmittelbar geklärt und Termine für das Interview direkt vereinbart werden. Außerdem wurde die Gemeinsamkeit der Verfasserin als Masterstudentin mit den Interviewpartnern als Masterabsolventen thematisiert, was gerade im direkten persönlichen Kontakt die Bereitschaft der Teilnehmer und den Aufbau der persönlichen Beziehung zusätzlich förderte. Die telefonisch besprochenen Inhalte zur Untersuchungsabsicht, zum Ablauf und zur Dauer des Interviews, zur Verwendung eines Tonbandgeräts und zur Sicherung der Anonymität sowie der vereinbarte Termin und der Interviewort wurden anschließend per Mail¹⁹⁶ schriftlich bestätigt. Lediglich vier Interviewpartner wurden direkt mit einer persönlichen Mail kontaktiert, entweder aufgrund der nicht unmittelbar zu recherchierenden Kontaktdaten oder weil sich die telefonische Erreichbarkeit schwierig gestaltete. Alle zwölf ausgewählten Interviewpartner haben an der Untersuchung teilgenommen, es musste keine Interviewverweigerung verzeichnet werden.

Vor der tatsächlichen Durchführung der Interviews wurden Probeinterviews mit zwei Personen durchgeführt, die bis auf das Merkmal „*Coaching-Maßnahme abgeschlossen*“ alle Stichprobenmerkmale erfüllt haben, damit jedoch nicht Teil der Stichprobenauswahl waren. Auf diese Weise konnte überprüft werden, ob die Fragen verständlich sind und ob durch die Fragen auch die gewünschten Informationen gewonnen werden können.¹⁹⁷ Durch die daraus resultierenden Anpassungen konnte die Funktionalität des Interviewleitfadens sichergestellt werden.

Um den Aufwand für die Interviewpartner so gering wie möglich zu halten und um das Interview in einer für den Teilnehmer vertrauten Umgebung stattfinden zu lassen, wurde der Interviewort ausschließlich durch die Interviewpartner selbst bestimmt. Der Großteil der Interviews wurde am Arbeitsplatz oder in dienstlichen Besprechungsräumen durchgeführt. Drei Interviews fanden in der Wohnung der Teilnehmer, eines in einem Raum der Hochschule Ludwigsburg statt. Die Intervieworte erstreckten sich über ganz Baden-Württemberg. Die Dauer der Interviews reichte von ca. 39 Minuten bis zu 76 Minuten.

¹⁹⁶ Anlage 3.

¹⁹⁷ Vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 150.

5.1.4 Dokumentation der Interviews

Zur Sicherung der Daten wurden die Interviews unter Hinweis auf die Sicherstellung der Anonymität durch die Verfasserin und mit Zustimmung der Interviewpartner mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet. Auf diese Weise ist es möglich, die Interviews ohne größere Informationsverluste oder –veränderungen zu transkribieren und eine umfassende Datengrundlage für die anschließende Auswertung zu erhalten.¹⁹⁸

Die Transkription der Interviews erfolgte als externe Auftragsarbeit durch ein professionalisiertes Textsekretariat. Dazu wurde in Anlehnung an die Richtlinien der Textgestaltung nach Bortz/Döring¹⁹⁹ eine umfassende Einweisung vorgenommen, insbesondere zu folgenden Textgestaltungsmerkmalen:

- Formatierung und Zeilenabstand
- Unterscheidung der Sprecherwechsel durch Leerzeichen
- Kennzeichnung der Sprecher mit Großbuchstaben und Doppelpunkt
- Nummerierung des Textes

Abgebrochene oder unvollständige Sätze sowie Wiederholungen wurden beibehalten, Dialekte wurden eingedeutscht. Auf die genaue Dokumentation von Pausen und anderen Gesprächsmerkmalen wurde verzichtet, es sei denn, sie waren von Bedeutung für den Sinngehalt des gesprochenen Wortes (z. B. ironisches Lachen). Anhand des ersten, abgefassten Transkripts wurden die Anforderungen an die Transkription überprüft und notwendige Anpassungen in einer Nachbesprechung mit dem Textsekretariat thematisiert.

5.2 Methodik der Datenanalyse

Im Folgenden werden die Methoden beschrieben, die zur Auswertung der durch die gesammelten Dokumente und die transkribierten Interviews erhobenen Datengrundlage verwendet wurden.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte im Rahmen qualitativer Inhaltsanalysen in Anlehnung an Mayring. Diesem Ansatz folgend ist die qualitative Inhaltsanalyse nicht als Alternative zu quantitativen Verfahrensweisen

¹⁹⁸ Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 312, vgl. Gläser/Laudel, 2010, S. 157.

¹⁹⁹ Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 312.

zu sehen.²⁰⁰ Vielmehr wird eine Integration qualitativer und quantitativer Vorgehensweisen angestrebt.²⁰¹ Ziel ist es, die Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld auf eine regelgeleitete, intersubjektiv nachvollziehbare und inhaltlich möglichst umfassende Art und Weise zu interpretieren.²⁰² Dabei werden quantitative Analyseschritte sinnvoll eingebaut, um die besondere Bedeutung bestimmter Inhalte zu untermauern oder Ergebnisse zu verallgemeinern.²⁰³ Auf diese Weise soll das Untersuchungsanliegen möglichst umfassend bearbeitet und die daraus resultierenden Ergebnisse besser abgesichert werden.²⁰⁴ Die Verfahrenstechniken sind immer auf die konkreten Forschungsfragen anzupassen.²⁰⁵

Entsprechend der unterschiedlichen Schwerpunkte in den in Kapitel 5.1 dargestellten Untersuchungsschritten werden im Folgenden die einzelnen Vorgehensweisen zur Auswertung der CCT im Rahmen der Dokumentenanalyse sowie der Experteninterviews dargestellt.

5.2.1 Auswertungsvorgehen Dokumentenanalyse

Ziel der Dokumentenanalyse war es herauszufinden, inwiefern die Weiterentwicklung von Kompetenzen ein Coachinganlass von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung ist und welche Kompetenzen im Coaching von der Zielgruppe thematisiert werden. Mit Hilfe der Strukturierung als inhaltsanalytischer Auswertungstechnik wurden die CCT auf diese Fragestellung hin analysiert. Ziel dieser Analysetechnik ist es, bestimmte Aspekte aus dem Datenmaterial herauszufiltern, indem die relevanten Textbestandteile anhand eines vorab definierten Kategorienrasters systematisch extrahiert und ausgewertet werden.²⁰⁶ Um die Analyse nachvollziehbar, intersubjektiv überprüfbar und damit wissenschaftlich fundiert durchzuführen, wurde die Auswertung in einzelne Interpretationsschritte zerlegt.

²⁰⁰ Vgl. Mayring, 2010, S. 48.

²⁰¹ Vgl. Mayring, 2010, S. 51.

²⁰² Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 329.

²⁰³ Vgl. Mayring, 2010, S. 51.

²⁰⁴ Vgl. Döring/Bortz, 2015, S. 17.

²⁰⁵ Vgl. Mayring, 2010, S. 50.

²⁰⁶ Vgl. Mayring, 2010, S. 92.

Der zugrunde gelegte Ablauf orientiert sich an den Ablaufmodellen nach Mayring und wurde auf die zu analysierende Fragestellung im ersten Untersuchungsteil angepasst.

Um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, wurden im ersten Schritt, ausgerichtet am Untersuchungsmaterial, die zugrunde gelegten Analyseeinheiten festgelegt.²⁰⁷ Kodiereinheit, d. h. kleinster auszuwertender Materialbaustein, ist ein Wort. Kontexteinheit, d. h. größter auszuwertender Textbestandteil ist eine Sinneinheit. In den CCT sind Sinneinheiten i. d. R. an der Nummerierung innerhalb einer Falldokumentation zu erkennen. Wurden vom Coaching-Teilnehmer mehrere Themen benannt, wurden diese entsprechend den von der Person zusammenhängend verbalisierten Beschreibungen erfasst und zur Kenntlichmachung nummeriert. Jede Nummer innerhalb einer Tabellenzelle kennzeichnet folglich ein Coaching-Thema als zusammenhängende Sinneinheit und bildet eine Kontexteinheit.

Im nächsten Schritt erfolgte die Entwicklung des Kategoriensystems. Abgeleitet aus der zu untersuchenden Fragestellung wurden für die Textanalyse alle Inhalte und Aspekte als relevante Strukturierungsdimensionen bestimmt, die die Entwicklung von Kompetenzen explizit benennen oder implizit beschreiben.

Darauf aufbauend wurden die Kategorien deduktiv gebildet. Um genau festzulegen, welche Textbestandteile extrahiert und welche Materialbausteine unter welche Kategorien fallen, wurde den einzelnen Kategorien die in Kapitel 2.3 und 2.4 dargestellten Kompetenzdefinitionen zugrunde gelegt und durch den in Kapitel 2.4.2 dargestellten Kompetenzatlas präzisiert. Für jede Kategorie wurden konkrete Textstellen als Ankerbeispiele aufgeführt. Kompetenzbegriffe sind nie trennscharf und überlappen sich meist. Hinzu kommt, dass der Sprachgebrauch im Alltag für diese Kompetenzkombinationen ein unerschöpfliches Repertoire an Beschreibungen bietet.²⁰⁸ Um die Materialbausteine bei Abgrenzungsproblemen eindeutig zuordnen zu können, war deshalb die Formulierung von Kodierregeln in diesem Auswertungsschritt von besonderer Bedeutung.

²⁰⁷ Vgl. Mayring, 2010, S. 59.

²⁰⁸ Vgl. Heyse/Erpenbeck, 2007, S. 25 und 27.

Dazu wurde das Untersuchungsmaterial in drei verschiedene Abstraktionsniveaus unterteilt:

1. Explizit benannte Kompetenzen bzw. Aspekte der Kompetenzentwicklung, die offensichtlich einer Grundkompetenz zugeordnet werden können.
2. Implizit beschriebene Kompetenzen bzw. Aspekte der Kompetenzentwicklung, die nicht offensichtlich einer Grundkompetenz zugeordnet werden können.
3. Aspekte oder Inhalte, die weder explizit noch implizit Kompetenzen benennen bzw. nicht eindeutig zugeordnet werden können.

Für alle drei Abstraktionsniveaus wurden Kodierregeln bestimmt. Die Zuordnung von Kompetenzen erfolgte auf der zweiten Abstraktionsebene nach dem aus dem Kontext bestimmten Kompetenzgewicht. Hierzu wurde aus den Kompetenzdefinitionen ein Fragenkatalog entwickelt, der zur Identifizierung des Kompetenzgewichts dient. Die Kategoriendefinitionen, die Ankerbeispiele, die formulierten Kodierregeln sowie der Fragenkatalog wurden in einem Kodierblatt²⁰⁹ zusammengeführt.

Im Folgenden wurden die Fundstellen mit fortlaufenden Nummern je Tabellenzeile gekennzeichnet. In einem ersten Probelauf wurde das Textmaterial den Kategorien in Auswertungstabellen nach Studienjahrgängen getrennt zugeordnet. Die folgende Abbildung zeigt exemplarisch einen Ausschnitt aus den Auswertungstabellen.

P				S				A			
Nr.	m ()	Nr.	w ()	Nr.	m ()	Nr.	w ()	Nr.	m ()	Nr.	w ()

Abbildung 2: Auszug Auswertungstabelle Dokumentenanalyse

Nach der Zuordnung der ersten beiden CCT erfolgte eine Rücküberprüfung der Kategoriendefinitionen und der Kodierregeln. Daraus ersichtlich gewordene Änderungsnotwendigkeiten wurden im Kodierblatt angepasst. Die bisherigen Auswertungen wurden überarbeitet.

²⁰⁹ Anlage 4.

Der Hauptdurchgang der Auswertung erfolgte nun in vier Schritten. Zunächst wurde das extrahierte Textmaterial den Grundkompetenzen personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz für jeden Studienjahrgang zugeordnet. Anschließend wurden die zugeordneten Textbausteine aller Studienjahrgänge pro Grundkompetenz in einem eigenen Dokument zusammengefasst. Im nächsten Auswertungsschritt wurden in den einzelnen Grundkompetenzen Unterkategorien gebildet, indem das extrahierte Material den abgeleiteten Kompetenzen entsprechend dem Kompetenzatlas zugeordnet wurde. Auf dieser Basis erfolgte die Interpretation und Beschreibung der Kategorieninhalte, orientiert an den Kompetenzdefinitionen nach Erpenbeck und präzisiert durch die Inhalte der zugeordneten Coaching-Themen. Um die unterschiedliche Bedeutung einzelner Kompetenzbereiche zu identifizieren und zu gewichten, wurde in einem abschließenden, quantitativen Analyseschritt die Anzahl der Nennungen je Unterkategorie ausgewertet und deren Häufigkeit bestimmt, in dem sie ins Verhältnis zur Anzahl der Gesamtnennungen pro Grundkompetenz gesetzt wurde. Dieser prozentuale Anteil wurde ebenso für Grundkompetenzen bestimmt, ausgehend von der Anzahl der Gesamtnennungen insgesamt.

5.2.2 Auswertungsvorgehen Leitfadeninterview

Im Fokus des zweiten Untersuchungsschritts stand das persönliche Erleben der Experten hinsichtlich der Rolle der Kompetenzentwicklung im Coaching sowie hinsichtlich der Wirkung des Coachings auf die Entwicklung relevanter Kompetenzen und auf die Entwicklung der eigenen Karriere hierdurch. Die zwölf hierzu durchgeführten und transkribierten Interviews wurden ebenfalls mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse in Form der inhaltlichen Strukturierung ausgewertet. Ziel war es dabei, sowohl die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, insbesondere um den Bezug zum ersten Untersuchungsschritt herstellen zu können. Es sollte aber auch genügend Raum für eine möglichst gegenstandsnahe und verzerrungsfreie Interpretation der Expertenaussagen zu den einzelnen Themenbereichen sichergestellt werden. In der Textanalyse wurden daher sowohl deduktive als auch induktive Vorgehensweisen der Kategorienbildung kombiniert.

Die deduktive Kategorienbildung erfolgte anhand der aus der Fragestellung abgeleiteten Variablen, basierend auf den Theoriebereichen, die dem Interviewleitfaden zugrunde liegen. Die Definition der Kategorien wurde entsprechend der Zielsetzung der Auswertung sehr weit gehalten. Das gesamte Datenmaterial wurde mittels dieses deduktiv entwickelten, groben Kategoriensystems extrahiert. Die Kategorien wurden anschließend induktiv untersucht, ergänzt und verfeinert. Für das Ablaufmodell ergaben sich daraus folgende Analyseschritte.

Zur Kennzeichnung der Fundstellen wurde zunächst jedem einzelnen Interviewtranskript eine eigene Schriftfarbe zugeteilt. Jedes Interview wurde dann gesondert nach Sinneinheiten extrahiert und dem Kategoriensystem zugeordnet. Als Analyseeinheiten wurden wiederum das einzelne Wort als Kodiereinheit sowie sinngemäß zusammenhängende Absätze als Kontexteinheiten festgelegt. Die zunächst in Originalform übernommenen Analyseeinheiten wurden in einem nächsten Schritt generalisiert und paraphrasiert, indem nicht inhaltstragende Textbestandteile gestrichen und die Aussagen auf eine auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Sprachebene umformuliert wurden.²¹⁰ Daran anschließend wurden Redundanzen in Form inhaltsgleicher Paraphrasen bereinigt, inhaltlich nicht bedeutsame Aussagen wurden herausgenommen bzw. weggelassen. Gleichzeitig wurden Materialbestandteile, wo angebracht, sinnerhaltend zusammengefasst, verdichtet und dadurch neu formuliert. Für die zusammengefassten Aussagen, die sich inhaltlich aufeinander bezogen, wurden Unterkategorien gebildet.

Nachdem insgesamt fünf Interviews bis zu diesem Analyseschritt ausgewertet wurden, erfolgte eine Rücküberprüfung der definierten Unterkategorien. Dabei wurde kontrolliert, ob die zusammengestellten neuen Aussagen noch das Ausgangsmaterial repräsentieren.²¹¹ Nach der Rücküberprüfung wurden die restlichen Interviews auf die gleiche Weise analysiert und ausgewertet.

Im nächsten Auswertungsschritt erfolgte die Zusammenführung der ermittelten Unterkategorien für alle zwölf Interviews. Nach der Zusammenführung wurde die Bezeichnung der Unterkategorien überprüft und ggf. angepasst, um Aussagen ähnlichen Inhalts aus anderen Interviews zu integrieren.

²¹⁰ Vgl. Mayring, 2010, S. 70

²¹¹ Vgl. Mayring, 2010, S. 69.

Zusammenhängende Unterkategorien wurden zusammengezogen und neu bezeichnet. Die so überarbeiteten Unterkategorien wurden erneut auf Redundanzen überprüft. Darüber hinaus wurden Unterkategorien mit weniger als drei Aussagen daraufhin untersucht, ob die zugeordneten Texteinheiten anderen, größeren Kategorien zugeordnet werden konnten. Insofern Kategorien mit weniger Nennungen nicht eine besondere inhaltliche Relevanz aufweisen konnten, wurden die Inhalte verworfen, um die Aussagekraft der Unterkategorien zu sichern.

Zum Schluss wurden die ermittelten Kategorien entsprechend ihrem Inhalt ausgewertet, beschrieben und interpretiert. Entsprechend dem klassischen sozialempririschen Zweischritt wurde dazu zunächst das „Bild“ des Datenmaterials beschrieben, um daran anschließend Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Dabei wurde die Bedeutung der Schlussfolgerungen quantitativ untersucht, indem wiederum die Nennungen je Kategorie bzw. Unterkategorie ausgezählt und ins Verhältnis zur Anzahl der Gesamtnennungen gesetzt wurde. Darüber hinaus wurde der prozentuale Anteil der Interviewpartner erfasst, der zu einer Kategorie Angaben gemacht hat.

6 Kompetenzorientierte Karriereentwicklung durch Coaching

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus Dokumentenanalyse und Interviewstudie dargestellt. Die Ergebnisdarstellung gliedert sich dabei in die vier Thesen (Kapitel 4), die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen. Die folgende Übersicht zeigt den daraus resultierenden Aufbau dieses Kapitels.

These	Kapitel	Untersuchungs-schritt	Untersuchungs-fragen
Kompetenzen sind von zentraler Bedeutung für das Coaching von Führungsnachwuchskräften. FNK möchten dabei bestimmte Kompetenzen stärken.	6.1 Kompetenzen im Führungsnachwuchs-Coaching	Dokumenten-analyse und Interview	Welche Rolle spielen Kompetenzen?
	6.1.1 Thematisierte Kompetenzen	Dokumenten-analyse	Welche Kompetenzen werden thematisiert?
	6.1.2 Bearbeitete Kompetenzen	Interview	Welche werden bearbeitet?
Kompetenzen können im Coaching entwickelt werden.	6.2 Kompetenzentwicklung durch Coaching	Interview	Inwiefern wurde an den Kompetenzen gearbeitet?
	6.2.1 Wirkfaktoren im Coaching	Interview	Wie?
	6.2.2 Entwickelte Kompetenzen	Interview	Mit welchem Ergebnis?
Coaching unterstützt kompetenzorientiert die Karriereentwicklung.	6.3 Karriereentwicklung durch Coaching	Interview	Welche Wirkung hatte das Coaching auf die Entwicklung der Karriere?
Ansatzpunkte für Führungsnachwuchs-Coaching sind v. a. die frühe und mittlere Karriere.	6.4 Ansatzpunkte für Coaching	Interview	Wann und wofür sollte Coaching eingesetzt werden?

Tabelle 3: Übersicht Ergebnisdarstellung

6.1 Kompetenzen im Führungsnachwuchs-Coaching

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Untersuchung zur ersten These dargestellt. Dazu werden zunächst die Untersuchungsergebnisse der Dokumentenanalyse dargestellt und erläutert, welche Kompetenzen vom Führungsnachwuchs thematisiert werden. Anschließend wird auf die Interviewergebnisse eingegangen und ein Abgleich zwischen den thematisierten und den tatsächlich bearbeiteten Kompetenzen vorgenommen.

6.1.1 Thematisierte Kompetenzen

In den CCT der MPM-Jahrgänge 2010 bis 2014 waren zum Stichtag der Untersuchung 273 Coaching-Anlässe von 104 Personen, darunter 41 Männer und 63 Frauen erfasst. 192 angegebene Coaching-Anlässe bezogen sich dabei auf den Wunsch, im Coaching an Kompetenzen zu arbeiten. Das entspricht einem prozentualen Anteil von 70,3%. Daran ist bereits deutlich zu erkennen, dass die Entwicklung von Kompetenzen von zentraler Bedeutung für das Führungsnachwuchs-Coaching in der öffentlichen Verwaltung ist. Für die Coaching-Teilnehmer spielten darüber hinaus die Themen Karriereplanung (14,3%) sowie Work-Life-Balance (4,8%) eine Rolle. 10,6% der beschriebenen Coaching-Anlässe konnten nicht zugeordnet werden.²¹²

Im Folgenden werden die einzelnen Kompetenzbereiche näher beleuchtet. Dazu wird zunächst die Anzahl der Personen genannt, die Angaben zur jeweiligen Grundkompetenz gemacht haben. Anschließend werden die Teilkompetenzen aus dem in Kapitel 2.4.2 abgebildeten Kompetenzatlas in einer Tabelle zusammengestellt, die von den Führungsnachwuchskräften als Coaching-Anlass benannt wurden. Zur Darstellung der Kompetenzausprägung werden die Teilkompetenzen den Quadranten aus dem Kompetenzatlas zugeordnet (z. B. Personale Kompetenzen: P, P/A, P/S, P/F). Um deren Bedeutung für den Führungsnachwuchs zu erfassen, wird die prozentuale Verteilung der Nennungen, die auf die Kompetenzfacetten innerhalb einer Grundkompetenz entfallen, in der Tabelle aufgezeigt. Die Prozentangaben beziehen sich dabei auf die Gesamtzahl der Nennungen zur jeweiligen Grundkompetenz.

²¹² Anlage 1 (CD) Gesamtübersicht Coaching-Anlässe.

Personale Kompetenz

60 der 104 Führungsnachwuchskräfte, darunter 21 der 41 Männer (51%) und 39 der 63 Frauen (62%), gaben an, personale Kompetenzen im Coaching bearbeiten zu wollen. Insgesamt konnten hierzu 79 Nennungen, davon 26 Nennungen von Männern und 53 Nennungen von Frauen, identifiziert werden. Betrachtet man die Verteilung der Nennungen innerhalb der Grundkompetenz genauer, ergibt sich folgendes Bild relevanter Teilkompetenzen.

Personale Kompetenz				
Anzahl der Nennungen		m	w	gesamt
		26	53	79
		davon	davon	davon
P	Normativ-ethische Einstellung	8%	19%	15%
	Eigenverantwortung	12%	17%	15%
	Glaubwürdigkeit	23%	23%	23%
P/A	Selbstmanagement	35%	32%	33%
	Einsatzbereitschaft	0%	2%	1%
P/S	Delegieren	12%	6%	8%
	Mitarbeiterförderung	4%	2%	3%
P/F	Disziplin	8%	0%	3%

Tabelle 4: Gewichtung personaler Teilkompetenzen

Die Tabelle zeigt, dass es sich beim größten Anteil der Themen, die die Führungsnachwuchskräfte im Coaching bearbeiten wollten, um reine personale Kompetenzen (P) handelt. Von besonderer Bedeutung sind hierbei sowohl für den männlichen als auch den weiblichen Führungsnachwuchs die Teilkompetenzen Glaubwürdigkeit und Selbstmanagement. Glaubwürdige Personen überzeugen durch persönliche Gelassenheit, Stabilität und Authentizität, sind sicher im Auftreten, sind aber ebenso in der Lage Fehler und Schwächen offen zuzugeben und die eigene Sichtweise zu korrigieren.²¹³ Von zentraler Bedeutung war für die Coaching-Teilnehmer in diesem Zusammenhang, die persönliche Wirkung zu reflektieren und am sicheren Auftreten sowie an der persönlichen Gelassenheit zu arbeiten. Aber auch mit Fehlern und Schwächen offen umzugehen und auf entsprechendes Feedback souverän zu reagieren spielte hierbei eine Rolle.²¹⁴

²¹³ Vgl. Heyse, 2007, S. 58.

²¹⁴ Vgl. Anlage 2 (CD) Kategorie Personale Kompetenz, Tbl. P, Zeile 27-38.

In Bezug auf das Selbstmanagement als Fähigkeit, das eigene Handeln zu gestalten, benannten die angehenden Führungskräfte insbesondere Themen wie z. B. Abgrenzung und Grenzen setzen, mehr Selbstvertrauen und Selbstsicherheit für das eigene Handeln entwickeln sowie sich über die eigenen Fähigkeiten bewusster werden und sie gezielt einsetzen zu wollen.²¹⁵

Darüber hinaus spielten im Hinblick auf die rein personalen Kompetenzen die Themen Anspruchsmanagement, Umgang mit dem eigenen Perfektionismus, Wertorientierung und die Entwicklung einer Führungshaltung (normativ-ethische Einstellungen) v. a. für den weiblichen Führungsnachwuchs eine Rolle. Aber auch eigene Entscheidungen souveräner zu vertreten, die eigene Rolle verantwortlich auszuführen, das eigene Verantwortungsbewusstsein zu verwirklichen und selbstbewusst dafür einzustehen (Eigenverantwortung) wurden diesbezüglich tendenziell eher von Frauen als von Männern genannt.²¹⁶ Demzufolge scheinen sich Frauen im Coaching tendenziell mehr mit Kompetenzen beschäftigen zu wollen, die eine rein personale Kompetenzausprägung (P) aufweisen und sich im Schwerpunkt auf die eigene Person und das persönliche Handeln beziehen.

Von den Männern wurden hingegen eher personale Teilkompetenzen mit sozial-kommunikativen Ausprägungen (Delegieren und Mitarbeiterförderung, P/S) sowie mit fachlich-methodischen Ausprägungen (Disziplin, P/F) thematisiert.

Sozial-kommunikative Kompetenz

Die sozial-kommunikativen Kompetenzen bilden den zweiten Schwerpunkt in den angemeldeten Coaching-Anlässen der Zielgruppe. So machten 51 der 104 Führungsnachwuchskräfte, Männer wie Frauen gleichermaßen, hierzu Angaben. Die sozial-kommunikativen Kompetenzen umfassen insgesamt 61 Nennungen unterteilt in 21 Nennungen von Männern und 40 Nennungen von Frauen. Sie verteilen sich auf die folgenden Teilkompetenzen.²¹⁷

²¹⁵ Vgl. Anlage 2 (CD) Kategorie Personale Kompetenz, Tbl. P, Zeile 41-57.

²¹⁶ Vgl. Anlage 2 (CD) Kategorie Personale Kompetenz, Tbl. P, Zeile 4-13, Zeile 16-24.

²¹⁷ Anlage 3 (CD) Kategorie sozial-kommunikative Kompetenz, Tbl. Auswertung.

Sozial-kommunikative Kompetenzen				
Anzahl der Nennungen		m	w	gesamt
		21	40	61
		davon	davon	davon
S	Kommunikationsfähigkeit	19%	8%	12%
	Kooperationsfähigkeit	5%	3%	3%
	Beziehungsmanagement	14%	3%	7%
S/P	Konfliktlösungsfähigkeit	38%	43%	41%
	Teamfähigkeit	0%	3%	2%
S/A	Beratungsfähigkeit	10%	25%	20%
S/F	Sprachgewandtheit	14%	8%	10%
	Verständnisbereitschaft	0%	10%	7%

Tabelle 5: Gewichtung sozial-kommunikativer Teilkompetenzen

Es zeigt sich deutlich, dass sowohl für den männlichen als auch den weiblichen Führungsnachwuchs die Konfliktlösungsfähigkeit von zentraler Bedeutung ist. Thematisiert wurden von der Zielgruppe in diesem Zusammenhang z. B. die eigene Haltung zu Konflikten, Konflikte aktiv anzugehen, sich Strategien zur Konfliktlösung anzueignen sowie Konfliktgespräche zu führen. Während die Coaching-Teilnehmer dabei den Umgang mit Konflikten eher aus der Perspektive des außenstehenden Konfliktmanagers benannten, beziehen sich die Meldungen der Coaching-Teilnehmerinnen vorwiegend auf Konfliktsituationen, von denen sie persönlich betroffen und in denen sie selbst Konfliktpartei sind.²¹⁸

Interessant ist indes die Verteilung der Nennungen im Bereich der Kommunikationsfähigkeit. Während 19% der Nennungen des männlichen Führungsnachwuchses auf diese Teilkompetenz entfallen, sind es nur 8% von Frauen. Damit gewichten Männer Themen der Kommunikationsfähigkeit als möglichen Coaching-Anlass deutlich höher als Frauen.²¹⁹ Ähnlich gestaltet es sich hinsichtlich der Teilkompetenz Beziehungsmanagement, die ebenfalls tendenziell stärker vom männlichen Führungsnachwuchs gewichtet wird. Die Angaben bezogen sich dabei auf das Knüpfen und Pflegen sozialer Kontakte und Netzwerke, insbesondere um in der Karriere voranzukommen.²²⁰

²¹⁸ Vgl. Anlage 3 (CD) Kategorie sozial-kommunikative Kompetenz, Tabellenblatt S, Zeile 17-34.

²¹⁹ Vgl. Anlage 3 (CD) Kategorie sozial-kommunikative Kompetenz, Tabellenblatt S, Zeile 3-8.

²²⁰ Vgl. Anlage 3 (CD) Kategorie sozial-kommunikative Kompetenz, Tabellenblatt S, Zeile 12-16.

Auch hier zeigt sich wieder ein geschlechtsspezifischer Unterschied in der Gewichtung der Kompetenzausprägung, der beim weiblichen Führungsnachwuchs eher in der personalen, bei den Männern eher in der sozial-kommunikativen Kompetenzausprägung zu sehen ist. Von Bedeutung ist in den angegebenen Coaching-Anlässen zudem v. a. für Frauen die Beratungsfähigkeit. Sie umfasst die Fähigkeit zur Personalführung, d. h. andere zur selbständigen Lösung von Situationen zu bringen und dabei deren personale Identität, ihre Interessen und Begabungen anzuerkennen und zu fördern.²²¹ Den Coaching-Teilnehmern ging es diesbezüglich darum, konkrete Führungssituationen zu beleuchten. Genannt wurden auch die Themen Mitarbeitermotivation, Umgang mit Widerstand, Führen älterer Mitarbeiter oder Führen ohne Fachwissen.²²²

Aktivitäts- und Handlungskompetenz

Zu Teilkompetenzen der Aktivitäts- und Handlungskompetenz haben 26 von 104 Führungsnachwuchskräften im MPM Angaben gemacht. Die insgesamt 29 zu verzeichnenden Nennungen, darunter 11 Nennungen von Männern und 18 Nennungen von Frauen, verteilen sich auf folgende Teilkompetenzen.

Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen				
Anzahl der Nennungen		m	w	gesamt
		11	18	29
		davon	davon	davon
A	Tatkraft	27%	39%	35%
	Initiative	0%	11%	7%
A/P	Entscheidungsfähigkeit	0%	6%	3%
	Belastbarkeit	27%	33%	31%
	Innovationsfreudigkeit	9%	0%	3%
A/F	Zielorientiertes Führen	27%	0%	10%
	Beharrlichkeit	9%	11%	10%

Tabelle 6: Gewichtung umsetzungsorientierter Teilkompetenzen

Die für das Coaching beabsichtigten Themen bezogen sich in erster Linie auf die Teilkompetenzen Tatkraft und Belastbarkeit. Tatkraftig zu handeln wurde dabei mit dem Wunsch verbunden, sich weniger fachlich begründen zu wollen, weniger fachliche Fakten zu betonen und Sachverhalte vorab eingehend zu analysieren,

²²¹ Vgl. Heyse, 2007, S. 39.

²²² Vgl. Anlage 3 (CD) Kategorie sozial-kommunikative Kompetenz, Tbl. S, Zeile 39-50.

sondern schneller aktiv zu werden und sich durchzusetzen. Im Hinblick auf die Fähigkeit unter Belastungen zu handeln wurden v. a. der Umgang mit Stress- und Belastungssituationen, insbesondere mit emotionalen Belastungen, Überforderung und Blockaden genannt. Zu Berücksichtigen ist für beide Teilkompetenzen, dass hier die besondere Situation des berufsbegleitenden Studierens der Stichprobe zum Tragen kam. So wurden auch Themen wie z. B. Umgang mit Prüfungsangst sowie der zusätzlichen Belastung durch das Studium oder das Angehen gegen Lernentwöhnung genannt. Die Nennungen beziehen sich demzufolge auch auf Aspekte, für die nicht von einer grundsätzlichen Bedeutung für den Führungsnachwuchs ausgegangen werden kann. Während Tatkraft und Belastbarkeit stärker vom weiblichen Führungsnachwuchs betont wird, spielt ausschließlich für Männer das Thema zielorientiertes Führen eine Rolle.²²³

Fach- und Methodenkompetenz

Mit 15 von 104 Angaben machenden Personen erfährt die Fach- und Methodenkompetenz die geringste Bedeutung unter den Grundkompetenzen. So entfallen 16 Nennungen auf folgende Teilkompetenzen.

Fach- und Methodenkompetenz				
Anzahl der Nennungen		m	w	gesamt
		6	10	16
		davon	davon	davon
F	Planungsverhalten	0%	10%	6%
	Folgebewusstsein	0%	10%	6%
F/P	Beurteilungsvermögen	0%	20%	13%
F/A	Systematisch-methodisches Vorgehen	100%	60%	75%

Tabelle 7: Gewichtung fachlich-methodischer Teilkompetenzen

Die stärkste Gewichtung kommt der Teilkompetenz systematisches-methodisches Vorgehen mit insgesamt zwölf Nennungen zu. Davon weisen wiederum sechs Nennungen unmittelbaren Bezug zum Masterstudium auf. Thematisiert wurde in diesem Zusammenhang an konkreten Methoden des Zeitmanagements und der Arbeitsorganisation für das Studium im Coaching arbeiten zu wollen.²²⁴

²²³ Vgl. Anlage 4 (CD) Kategorie Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Tbl. A.

²²⁴ Vgl. Anlage 5 (CD) Kategorie Fach- und Methodenkompetenz, Tbl. F, Zeile 4-10.

Die zwei Nennungen der Coaching-Teilnehmerinnen zur Teilkompetenz Beurteilungsvermögen bezogen sich auf die Einschätzung politischer Gemengelage sowie auf Strategien und Techniken zum Umgang mit politischen Machtspielen. Hierin ist eine starke personale Verankerung zu sehen.²²⁵ Für die Fach- und Methodenkompetenz lässt sich demzufolge festhalten, dass sie für das Führungsnachwuchs-Coaching keine große Rolle zu spielen scheint.

Führungskompetenz als Querschnittskompetenz

7 der 104 Führungsnachwuchskräfte, darunter 4 Männer und 3 Frauen, machten Angaben zur Führungskompetenz als Querschnittskompetenz. Diese bezogen sich auf den Wunsch, durch die Vorbereitung auf konkrete Führungspositionen bzw. die Begleitung in einem Führungswechsel-Coaching die eigene Führungskompetenz zu entwickeln und zu stärken.

Zusammengefasst ergibt sich für die Verteilung der gesamten 273 Nennungen auf die Grundkompetenzen bzw. die benannten Kategorien, folgendes Bild.

Coaching-Anlässe			
	m	w	gesamt
Anzahl der Nennungen	100	173	273
	davon	davon	davon
Personale Kompetenz	26%	31%	28,9%
Sozial-kommunikative Kompetenz	21%	23%	22,3%
Aktivitäts- und Handlungskompetenz	11%	10%	10,6%
Fach- und Methodenkompetenz	6%	6%	5,9%
Führungskompetenz i.e.S.	4%	2%	2,6%
Kompetenzen gesamt	68%	72%	70,3%
Karriereplanung	17%	13%	14,3%
Work-Life-Balance	3%	6%	4,8%
keine Zuordnung	12%	10%	10,6%

Tabelle 8: Prozentuale Verteilung der Gesamtnennungen in den CCT

Die Tabelle fasst zusammen, dass über die Hälfte der Themenstellungen (51,2%), die sowohl der weibliche als auch der männliche Führungsnachwuchs des MPM im Coaching bearbeiten möchte, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen betreffen.

²²⁵ Vgl. Heyse, 2007, S. 40.

Aus der Betrachtung der einzelnen Teilkompetenzen wurden geschlechtsspezifische Unterschiede lediglich in einzelnen Kompetenzausprägungen ersichtlich. Während die personale Kompetenzausprägung bei Frauen tendenziell mehr Gewicht erfährt, zeigt sich das Gewicht der Kompetenzausprägung bei Männern eher im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenz. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Hinblick auf die Bedeutung der Grundkompetenzen zeigen sich in den Themen, die die angehenden Führungskräfte im Coaching bearbeiten wollen, hingegen nicht.

6.1.2 Bearbeitete Kompetenzen

Da die zunächst gemeldeten und in den CCT erfassten Coaching-Themen nicht zwangsläufig den tatsächlich bearbeiteten Anlässen im Coaching entsprechen, wurden die dargestellten Befunde mit den Interviewergebnissen abgeglichen. Dazu wurde den zwölf Interviewpartnern die Frage gestellt, welche Anlässe im Coaching konkret bearbeitet wurden und welche Rolle dabei Kompetenzen gespielt haben. Die aus den Antworten gebildeten Kategorien wurden mit den ermittelten Grund- und Teilkompetenzen aus den CCT abgeglichen. Zur Bestimmung und zum Vergleich der Kompetenzgewichtung wurden den Prozentangaben wiederum die Gesamtnennungen einer Grundkompetenz zugrunde gelegt. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Interviewergebnisse die Ergebnisse der Dokumentenanalyse weitgehend bestätigen.²²⁶

So entfallen von den insgesamt 90 Nennungen, die die Interviewpartner zur Frage der Coaching-Anlässe gemacht haben 84,4% auf die Bearbeitung von Kompetenzen im Coaching. Dies bestätigt die zentrale Bedeutung der Kompetenzentwicklung im Führungsnachwuchs-Coaching.

Auch die Verteilung der Nennungen auf die einzelnen Grundkompetenzen bestätigt überwiegend die dargelegten Befunde aus der Dokumentenanalyse der CCT. Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen spielten mit insgesamt 65,6% der Nennungen die zentrale Rolle. Sie nehmen damit im Coaching selbst eine noch bedeutendere Stellung ein, als durch die Ergebnisse aus den CCT bereits vermutet wurde.

²²⁶ Vgl. Anlage 6 (CD) Kategorie bearbeitete Kompetenzen, Tbl. Gesamtübersicht.

Im Gegensatz zur o. g. Rangfolge liegt der Schwerpunkt der tatsächlich bearbeiteten Kompetenzen im Coaching jedoch nicht auf der personalen (26,7% der Nennungen) sondern auf der sozial-kommunikativen Kompetenz (38,9% der Nennungen). Die Verteilung der Nennungen auf die übrigen, bearbeiteten Grundkompetenzen bzw. Anlässe im Coaching ist hingegen nahezu identisch mit der ermittelten und in Tabelle 8 dargestellten Verteilung aus den CCT.

Die Interviewergebnisse ergaben außerdem eine ähnliche Übereinstimmung für die im Coaching bearbeiteten Kompetenzfacetten. So benannten die Interviewpartner grundsätzlich dieselben Teilkompetenzen wie die, die bereits in den CCT angegeben und in den Tabellen 4 bis 7 dargestellt wurden. Auch die Verteilung der Nennungen auf die einzelnen Teilkompetenzen innerhalb einer Grundkompetenz entspricht überwiegend den Ergebnissen aus den CCT.²²⁷

So bestätigt sich im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenz, dass Themen rund um die Konfliktlösungsfähigkeit (40%) sowohl für Männer (36,4%) als auch für Frauen (46,2%) die gewichtigste Rolle im Coaching einnehmen. Darüber hinaus zeigt sich auch inhaltlich das bereits aus den CCT gewonnene geschlechtsspezifische Bild. Während die Männer auch bei den im Coaching bearbeiteten Konfliktthemen vorwiegend die Rolle als außenstehende Konfliktmanager in den Vordergrund stellen, bearbeiten Frauen fast ausschließlich Themen, in die sie selbst als Konfliktpartei involviert sind, wie z. B. Konflikte mit Kollegen.²²⁸

Neben der Konfliktlösungsfähigkeit dominieren die Kommunikationsfähigkeit (20%), die hier nicht nur tendenziell häufiger, sondern sogar ausschließlich von Männern benannt wurde, sowie die Sprachgewandtheit (17,1%) und die Beratungsfähigkeit bzw. Mitarbeiterführung (11,4%) die tatsächlich bearbeiteten Anlässe im Coaching.²²⁹ Damit bestätigen sich die bereits aus den CCT gewonnenen Erkenntnisse.

²²⁷ Vgl. Anlage 6 (CD) Kategorie bearbeitete Kompetenzen, Tbl. P, S und A.

²²⁸ Vgl. Anlage 6 (CD) Kategorie bearbeitete Kompetenzen, Tbl. S.

²²⁹ Vgl. Anlage 6 (CD) Kategorie bearbeitete Kompetenzen, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeile 19-27.

Vergleicht man die tatsächlich bearbeiteten Teilkompetenzen im Bereich der personalen Kompetenz ist festzustellen, dass das Selbstmanagement (50,0%) sowohl beim weiblichen (58,3%) als auch beim männlichen Führungsnachwuchs (41,7%) mehr Bedeutung erfährt als in den CCT zunächst angegeben.

Interessant ist, dass die Teilkompetenzen mit rein personaler Kompetenzausprägung, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung einer persönlichen Führungshaltung und Führungsrolle, von den Männern im Coaching häufiger bearbeitet werden als von Frauen, obwohl die Ergebnisse aus den CCT ein umgekehrtes Bild zeigen. Der vermutete geschlechtsspezifische Unterschied in der Kompetenzausprägung bestätigt sich in den tatsächlich bearbeiteten personalen Teilkompetenzen nicht.²³⁰

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Interviewergebnissen und den Ergebnissen der Dokumentenanalyse zeigt sich in der Aktivitäts- und Handlungskompetenz sowie der Fach- und Methodenkompetenz. Während bei beiden Teilkompetenzen in den CCT die besondere Situation des berufsbegleitenden Studierens der Zielgruppe zum Tragen kam, spielen studienbezogene Themen in den tatsächlich bearbeiteten Anliegen keine Rolle mehr.

Für die Fach- und Methodenkompetenz führt dies dazu, dass fachlich-methodische Teilkompetenzen im Coaching mit nur 3,3% der Nennungen demzufolge noch weniger Relevanz erfahren als dies bereits durch die Ergebnisse der Dokumentenanalyse vermutet wurde.²³¹

Ein anderes Bild zeigt sich bei den aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen. Acht Interviewpartner gaben hierzu an, Teilkompetenzen aus diesem Bereich im Coaching bearbeitet zu haben. Dabei bestätigt sich die Gewichtung der Teilkompetenzen trotz des Wegfalls studienbezogener Anlässe. So ist die Fähigkeit tatkräftig zu handeln (40%) neben der Belastbarkeit (20%) die wichtigste Kompetenzfacette im Coaching.²³² Das zeigt, dass die Aktivitäts- und Handlungskompetenz für den Führungsnachwuchs im Coaching eine Rolle spielt.

²³⁰ Vgl. Anlage 6 (CD) Kategorie bearbeitete Kompetenzen, Tbl. P.

²³¹ Vgl. Anlage 6 (CD) Kategorie bearbeitete Kompetenzen, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeile 102-108.

²³² Vgl. Anlage 6 (CD) Kategorie bearbeitete Kompetenzen, Tbl. A.

Diese Ergebnisse untermauern die zentrale Bedeutung von Kompetenzen im Coaching des Führungsnachwuchses der öffentlichen Verwaltung. Für die Frage, welche Kompetenzen dabei relevant sind, bestätigen die gewonnenen Erkenntnisse die These, dass die sozial-kommunikative und personale Kompetenz eindeutig im Vordergrund stehen. Aber auch Aktivitäts- und Handlungskompetenz ist für den Führungsnachwuchs von Bedeutung. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind dabei nur in der Gewichtung einzelner Teilkompetenzen bzw. einzelner Kompetenzausprägungen zu erkennen. Im Hinblick auf die generelle Bedeutung von Kompetenzen, die Gewichtung der Grundkompetenzen sowie die Benennung von relevanten Teilkompetenzen zeigen sich hingegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

6.2 Kompetenzentwicklung durch Coaching

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung zur zweiten These dargestellt. Zunächst wird auf die Interviewergebnisse zur Frage eingegangen, wie an den Kompetenzen im Coaching gearbeitet wurde bzw. wodurch sie entwickelt werden konnten. Anschließend wird aufgezeigt, welche Kompetenzen der Führungsnachwuchs im Coaching tatsächlich entwickelt hat.

6.2.1 Wirkfaktoren im Coaching

Die Arbeit an Kompetenzen im Coaching zeichnet sich durch eine Vielfalt unterschiedlicher Methoden aus. Die Interviewpartner gaben an, je nach Situation und Ziel z. B. mit Rollenspielen, Übungen, Aufstellungen, Positionswechsel und Rollentausch, Protokollen u. v. m. an den Kompetenzen gearbeitet zu haben.

Besonders betont wurden Methoden zur Visualisierung (38,9% der Nennungen), wie z. B. das Arbeiten mit Karten, Zeichnen von Bildern oder Basteln von Collagen. Aber auch die Anwendung bestimmter Fragetechniken (16,7%) durch den Coach sowie die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse durch Hausaufgaben (13,9%) spielten bei der Bearbeitung der Kompetenzen eine Rolle.

Zentral für die Frage der Kompetenzentwicklung im Coaching ist, was der Coaching-Prozess, insbesondere die eingesetzten Methoden bewirken und wodurch Coaching zur Kompetenzentwicklung beiträgt.

Die Interviewergebnisse umfassen mit insgesamt 79 Nennungen, davon 36 Nennungen von Frauen und 43 Nennungen von Männern, umfangreiches Datenmaterial von allen zwölf Interviewpartnern hierzu. Die Auswertung ergab 18 Kategorien, die in der nachfolgenden Tabelle den Wirkfaktoren aus Kapitel 3.2.2 zugeordnet werden. Die Prozentangaben stellen dar, welcher Anteil aller Interviewpartner Angaben zu einer Kategorie gemacht hat.

Wirkfaktor	Kategorie	m	w	gesamt
Aktivierung	individuelle Themen	33%	17%	25%
	emotionales Erleben	17%	33%	25%
ergebnisorientierte Problemreflexion	Perspektivwechsel	50%	67%	58%
	kritische Auseinandersetzung mit sich selbst	50%	50%	50%
	Anregung zum Nachdenken	17%	67%	42%
	neutrale Sicht auf Situationen und Sachverhalte	17%	17%	17%
ergebnisorientierte Selbstreflexion und Ressourcenaktivierung	Selbstreflexion	33%	33%	33%
	eigenverantwortliche Lösungsentwicklung	50%	17%	33%
	positives Gefühl	17%	17%	17%
Umsetzungsunterstützung	Umsetzung in die Praxis	67%	17%	42%
	vorbereitetes Vorgehen	33%	50%	42%
	Feedback	50%	33%	42%
	strukturierte, stringente Themenbearbeitung	33%	17%	25%
	Klarheit	33%	17%	25%
	praktisches Erproben	17%	17%	17%
	Offenheit	83%	50%	67%
förderliche Coaching-Beziehung	geschützter Raum und Freiwilligkeit	67%	17%	42%
	Vertraulichkeit	50%	17%	33%

Tabelle 9: Übersicht über Wirkfaktoren und zugehörige Kategorien

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass nahezu alle Wirkfaktoren auch von den Coaching-Teilnehmern als maßgeblich für die Entwicklung der bearbeiteten Kompetenzen beschrieben werden. Lediglich die Zielklärung wurde nicht explizit benannt. Diese kam jedoch implizit in den Aussagen einiger Kategorien zum Tragen, wie z. B. in den Beschreibungen, Klarheit über das was man will, aber auch über das was zu tun ist, zu erlangen.²³³

²³³ Vgl. Anlage 7 (CD) Kategorie Wirkung von Coaching, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeile 94-97.

Als zentral werden von den Interviewpartnern Aspekte der ergebnisorientierten Problem- und Selbstreflexion erachtet. So sind sieben von zwölf Interviewpartnern der Auffassung, Coaching bewirke einen Perspektivwechsel. Situationen aus einer anderen Perspektive zu betrachten ermöglicht wiederum Verständnis für die Situation oder andere Personen zu entwickeln, das Ganze zu sehen, es neu zu ordnen und so zu neuen Lösungswegen zu kommen: „*Schon allein dieser Perspektivwechsel bewirkt, dass man [...] leichter den Knackpunkt findet, wie diese ausweglose Situation weitergehen kann.*“²³⁴ Mit dem Perspektivwechsel geht auch eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst einher, die durch das Coaching initiiert wird. „*Dieser Zwang, mit sich selber mal in Clinch zu gehen, das ist der Hauptpunkt, weil im Alltag macht man das einfach nicht.*“²³⁵ Coaching löst damit einen „*unheimlichen Gedankengang*“²³⁶ aus. Mit diesem Prozess wird ein emotionales Erleben verbunden, das häufig als anstrengend, erschöpfend oder unangenehm bezeichnet wird.²³⁷ Gleichzeitig betonen die Interviewpartner, dass durch die Selbstreflexion eine Selbsteinschätzung über die eigenen Kompetenzen und das eigene Verhalten erfolgt. Dadurch erhält man einen anderen Blick auf sich selbst und seine Ressourcen, was die Lösungsorientierung unterstützt. Damit wird ein bestärkendes, positives Gefühl verbunden: „*Immer wenn ich aus dem Coaching raus gegangen bin, hatte ich ein gutes Gefühl und fühlte mich bestärkt auf eine positive Art und Weise.*“²³⁸ Die Interviewpartner beschreiben folglich wesentliche Aspekte des Interiorisationsprozesses als Grundlage der Kompetenzentwicklung.

Von besonderer Bedeutung ist für den Führungsnachwuchs außerdem die Umsetzungsunterstützung. Aus Sicht der Interviewpartner trägt das Coaching nicht nur durch die Besprechung, wie die gewonnenen Erkenntnisse umgesetzt werden können und damit durch ein vorbereitetes Vorgehen dazu bei.

²³⁴ E255/0/0, Zeile 183-185. Den Interviewpartnern wurde Anonymität zugesichert. Entsprechend werden die Zitate in dieser Arbeit durch die anonymisierten Kodierungen belegt. Eine Übersicht über die anonymisierten Kodierungen ist den beigelegten Anlagen zur Auswertung auf der CD zur Arbeit zu entnehmen.

²³⁵ E31/73/125, Zeile 358-359.

²³⁶ E128/128/0, Zeile 336.

²³⁷ Vgl. Anlage 7 (CD) Kategorie Wirkung von Coaching, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeile 53-64.

²³⁸ E0/0/0, Zeile 150-152.

Auch die Nachbesprechung der Umsetzung ist ausschlaggebend für die Selbstverpflichtung, die Erkenntnisse auch tatsächlich umzusetzen und in der Folge um einen hohen Praxistransfer zu gewährleisten.²³⁹ Darüber hinaus geben die Führungsnachwuchskräfte an, dass das Feedback im Coaching, d. h. „ungefiltert Rückmeldung von außen“²⁴⁰ und damit „den Spiegel vorgehalten zu bekommen“²⁴¹ sowie „einen Sparringspartner“²⁴² zu haben, den Praxistransfer unterstützt und zur Kompetenzentwicklung beiträgt.²⁴³

Eine förderliche Coaching-Beziehung wird für diesen Prozess und damit für die Entwicklung von Kompetenzen als Grundvoraussetzung betrachtet. 8 von 12 Interviewpartnern geben an, dass die Offenheit und Bereitschaft des Gecoachten, sich auf das Coaching einzulassen und sich verändern zu wollen, die Grundlage der Kompetenzentwicklung darstellt. Voraussetzung dafür, diese Offenheit und Bereitschaft zu schaffen ist nach Auffassung der Coaching-Teilnehmer zum einen das Vertrauensverhältnis zum Coach: „Das Coaching war insofern richtungsweisend, weil es eine Person war, zu der eine Vertrauensbasis bestanden hat [...]“²⁴⁴ Zum anderen „ist es der geschützte Rahmen, der das Coaching ausmacht“²⁴⁵. Er bewirkt, individuelle, persönliche Themen überhaupt bearbeiten und so individuelle Kompetenzen entwickeln zu können.²⁴⁶

Interessant ist, dass der Wirkfaktor der förderlichen Coaching-Beziehung von den männlichen Interviewteilnehmern deutlich stärker betont wird, als von den weiblichen. Vertraulichkeit und der geschützte Rahmen scheinen für Männer bedeutender zu sein, um sich zu öffnen, als für Frauen.

Die Interviewergebnisse zeigen an dieser Stelle, dass die Wirkfaktoren im Coaching die Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen sind und Coaching durch sie zur Kompetenzentwicklung beiträgt.

²³⁹ Vgl. Anlage 7 (CD) Kategorie Wirkung von Coaching, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeile 98-108.

²⁴⁰ E0/176/80, Zeile 294-295.

²⁴¹ E0/0/0, Zeile 90.

²⁴² E47/227/64, Zeile 392.

²⁴³ Vgl. Anlage 7 (CD) Kategorie Wirkung von Coaching, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeile 89-93.

²⁴⁴ E0/128/255, Zeile 370-372.

²⁴⁵ E47/227/64, Zeile 455.

²⁴⁶ Vgl. Anlage 7 (CD) Kategorie Wirkung von Coaching, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeile 118-138.

6.2.2 Entwickelte Kompetenzen

Alle zwölf Interviewpartner benennen in insgesamt 82 Nennungen verschiedene Kompetenzen, die sie durch das Coaching entwickeln konnten. Davon betonen 33% der Befragten explizit, die bearbeiteten Kompetenzen durch das Coaching nicht nur weiterentwickelt, sondern diese auch sichtbar und nutzbar gemacht zu haben. Weitere 33% der Befragten berichten, dass die Entwicklung der Kompetenzen auch von außenstehenden Personen wahrgenommen und rückgemeldet wurde. *„Es hat sich auch dahingehend was getan, dass externe Personen [...] eine Veränderung an mir gespürt haben.“*²⁴⁷ Eine weitere Interviewpartnerin äußert: *„Das Bemerkenswerte war dann, als man mir gesagt hat: ‚Also so kenne ich Sie gar nicht! Sie haben sich total verändert!‘ Das war für mich eine Rückmeldung, bei der ich wusste, da ist eindeutig was passiert.“*²⁴⁸ Diese Erkenntnisse bestätigen die Kompetenzentwicklung durch Coaching.

Zur Betrachtung, welche Kompetenzen konkret im Coaching entwickelt werden konnten, wurde zunächst ein quantitativer Vergleich der Nennungen zu den entwickelten Kompetenzen mit den Nennungen zu den im Coaching konkret bearbeiteten Kompetenzen durchgeführt.²⁴⁹

Der Vergleich zeigt, dass fachlich-methodische Kompetenzen nicht mehr benannt werden. Weiterhin werden auch die sozial-kommunikative Kompetenz (bearbeitet: 39% der Nennungen, entwickelt: 23% der Nennungen) sowie die Aktivitäts- und Handlungskompetenz (bearbeitet: 11% der Nennungen, entwickelt: 6% der Nennungen) rein quantitativ betrachtet weniger häufig angegeben. Hingegen werden deutlich mehr personale Kompetenzen durch Coaching entwickelt (49% der Nennungen), als explizit bearbeitet (27% der Nennungen). Besonders betont werden in diesem Zusammenhang eine verbesserte Selbstsicherheit (50% der Befragten), ein gestärktes Selbstbewusstsein (50% der Befragten), eine verbesserte persönliche Gelassenheit (50% der Befragten) sowie eine verbesserte Selbstreflexion (75% der Befragten).

²⁴⁷ E128/128/0, Zeile 364-366.

²⁴⁸ E128/0/128, Zeile 453-455.

²⁴⁹ Anlage 7 (CD) Kategorie Wirkung von Coaching, Tbl. Kompetenzen.

Die Interviewpartner geben an, durch das Coaching grundsätzlich „*ein anderes Standing*“²⁵⁰ entwickelt zu haben. Sie beschreiben, dass man „*eine gewisse Haltung ausstrahlt, die sicherer ist als das, was man davor gemacht hat*“²⁵¹, dass man „*selbstbewusster umgeht*“²⁵² und „*gelassener an manche Dinge ran geht*“²⁵³. Das Coaching führt dazu „*über die richtigen Fragen in der Situation, die man als problematisch für sich einschätzt, nachzudenken*“²⁵⁴ und „*sich noch mehr Gedanken über sich selbst, über seine Handlungsweise zu machen*“²⁵⁵.

Diese Aussagen zeigen, dass die Coaching-Teilnehmer die Antwort auf die Frage, welche Kompetenzen sie entwickeln konnten, nicht an konkrete Einzelanlässe binden. Vielmehr wird deutlich, dass mit Coaching eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung einhergeht, die sich nicht auf einzelne Kompetenzen reduzieren lässt. So äußert eine Interviewpartnerin, die Kommunikationsfähigkeit verbessert zu haben „*obwohl die Kommunikation eigentlich nie Thema bei dem Coaching war*“²⁵⁶.

Noch deutlicher wird diese Wirkung daran, dass neun der zwölf Interviewpartner angeben, Coaching-Kompetenz entwickelt zu haben: „*Dadurch, dass man diese Methoden kennengelernt hat, oder diese Art und Weise, wie man im Coaching ran geht, das natürlich selbst erlebt, versucht man dann auch, diese Methoden selber auszuüben. Man nimmt die Methoden für sich selber mit und wendet sie an.*“²⁵⁷

Die Interviewergebnisse zeigen, dass Ergebnis des Coachings demzufolge einerseits die Entwicklung der explizit thematisierten und bearbeiteten Kompetenzen, insbesondere der personalen, sozial-kommunikativen und aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen ist.²⁵⁸

Sie zeigen aber vor allem, dass Coaching eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung zu bewirken scheint, bei der insbesondere personale Kompetenzen und Coaching-Kompetenz implizit mitentwickelt werden.

²⁵⁰ E37/177/150, Zeile 269.

²⁵¹ E37/177/150, Zeile 269-272.

²⁵² E31/173/125, Zeile 345.

²⁵³ E152/72/6, Zeile 340-341.

²⁵⁴ E37/177/150, Zeile 327-329.

²⁵⁵ E128/128/0, Zeile 406-411.

²⁵⁶ E128/128/0, Zeile 366-367.

²⁵⁷ E128/0/128, Zeilen 429-431, 338-341.

²⁵⁸ Anlage 7 (CD) Kategorie Wirkung von Coaching, Tbl. Kompetenzen.

6.3 Karriereentwicklung durch Coaching

Die Interviewergebnisse zur dritten These beantworten die Frage, welche Wirkung das Coaching, insbesondere die Kompetenzentwicklung durch das Coaching, auf die Entwicklung der Karriere hat.

Sieben Interviewpartner geben an, dass sie durch das Coaching Klarheit über die eigenen Karriereziele erlangt haben. Es hat dazu beigetragen, sich selbst einzuschätzen im Hinblick auf die eigenen Interessen und Kompetenzen: *„Ich habe gelernt einzuschätzen will ich das, kann ich das – und so war mir dann vieles bewusster.“*²⁵⁹ Es bestärkt darin, diese gesetzten Karriereziele zu verfolgen: *„Das Coaching hatte Einfluss auf meine Karriere, weil es mich gestärkt hat, das zu tun, was ich tun wollte.“*²⁶⁰ In diesem Zusammenhang wird Coaching als *„Ausgangspunkt für die weitere Karriere“* gesehen, um *„in die richtige Richtung zu marschieren“*²⁶¹ und klare Karriereentscheidungen treffen zu können.

Sechs der zwölf Interviewpartner sehen den Mehrwert für die Karriere außerdem darin, durch das Coaching den eigenen Entwicklungsbedarf zu erkennen, um sich vor dem Hintergrund der gesetzten Karriereziele persönlich weiterentwickeln zu können. *„Wenn ich genau sage, wo die Probleme liegen, dann kann ich gezielt Kompetenzen entwickeln und wenn ich das mache, dann hilft es auch der Karriere ganz klar weiter.“*²⁶² *„Es gibt dann eine gewisse Roadmap, die man sich selber zurechtlegt im Coaching. Es zeigt einem [...] woran man arbeiten muss. Das war für mich die Quintessenz, die mich auch in die aktuelle Position gebracht hat.“*²⁶³

Vor diesem Hintergrund spielt für sechs Interviewpartner die Arbeit an Kompetenzen im Coaching eine zentrale Rolle. Sie geben an, dadurch in entscheidenden Situationen kompetenter handeln zu können, Anforderungen besser erfüllen und umsetzen zu können und so den Erwartungen an die eigene Person besser gerecht zu werden. Nach Auffassung der Interviewpartner trägt dies wesentlich zur Karriereentwicklung bei.²⁶⁴

²⁵⁹ E255/0/255, Zeile 621-622.

²⁶⁰ E255/128/0, Zeile 232.

²⁶¹ E47/227/64, 485-487.

²⁶² E0/128/255, Zeile 837-840.

²⁶³ E0/0/0, Zeile 698-702.

²⁶⁴ Anlage 7 (CD) Kategorie Wirkung von Coaching, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeilen 257-261.

Coaching wird dabei als „begleitender Baustein“²⁶⁵ und „Mittel zur Zielerreichung“²⁶⁶ gesehen, der „fördernd, unterstützend und stabilisierend wirken“²⁶⁷ kann und die Karriere positiv beeinflusst.

Fünf der zwölf Interviewpartner sind der Auffassung, dass diese persönliche Weiterentwicklung, die Bereitschaft dazu und die damit einhergehende veränderte persönliche Leistung auch vom sozialen Umfeld wahrgenommen werden. So berichtet eine Interviewpartnerin *„Mein Chef sieht, dass ich mich entwickelt habe und unterstützt mich jetzt bei meinem weiteren Weg, dass ich auch eine höhere Stelle bekomme.“*²⁶⁸ Eine weitere Interviewpartnerin betont: *„Dass man sich als Person verändert, verändert immer auch die Karriere und die Perspektive in der Karriere.“*²⁶⁹ Die veränderte Wahrnehmung von außen beeinflusst und fördert demzufolge die Karriereentwicklung des Führungsnachwuchses.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Karriere sehen fünf Interviewpartner darüber hinaus im gewonnenen Selbstvertrauen. So führen die Befragten an, dass durch das Coaching zum einen *„die Ängste genommen werden“*²⁷⁰ für die berufliche Veränderung. Man entwickelt *„den Mut sich zu bewerben, dass man Selbstvertrauen hat, an sich glaubt“*. Zum anderen führt das Coaching dazu, dass man *„es unterm Strich einfach versucht“* und sich für die eigene Karriere *„einfach anders engagiert“*²⁷¹. Hierin zeigt sich, dass manches versteckte Potenzial erst durch das Coaching mobilisiert und damit für die Organisation nutzbar wird.

Zwar sind die Wirkungen auf die Karriereentwicklung vielfältig und hängen auch von anderen Faktoren, wie z. B. äußeren Rahmenbedingungen, der zunehmenden Berufserfahrung oder der persönlichen Entwicklung z. B. durch das Masterstudium ab.²⁷² Dennoch kann festgehalten werden, dass Coaching zur Karriereentwicklung beiträgt, indem Ziele bestimmt, notwendige Kompetenzen entwickelt und der Entwicklungsprozess begleitet und unterstützt wird.

²⁶⁵ E0/176/80, Zeile 471.

²⁶⁶ E31/73/125, Zeile 446.

²⁶⁷ E37/177/150, Zeile 483.

²⁶⁸ E255/0/255, Zeile 662-664.

²⁶⁹ E255/0/0, Zeile 341-342.

²⁷⁰ E255/128/0, Zeile 399.

²⁷¹ E31/73/125, Zeile 326-328; E128/0/128, Zeile 572.

²⁷² Anlage 7 (CD) Kategorie Wirkung von Coaching, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeilen 289-291.

6.4 Ansatzpunkte für Coaching

Nachfolgend werden im Hinblick auf die vierte These die Interviewergebnisse zur Frage dargestellt, wann Coaching eingesetzt werden sollte. Hierzu werden sowohl Ansatzpunkte im Karriereverlauf als auch inhaltliche Aspekte dabei aufgezeigt.

Ansatzpunkt für das Coaching der Interviewpartner selbst war überwiegend die frühe, aber auch die mittlere Karriere. So waren acht Interviewpartner zu Beginn des Coachings zwischen zwei und sieben Jahren im Beruf tätig. Drei Interviewpartner übten ihren Beruf zwischen sieben und 15 Jahren und ein Interviewpartner seit über zwanzig Jahren aus. Acht der zwölf Befragten waren zu Beginn des Coachings in einer Position ohne Personalführung. Vier Interviewpartner, darunter drei Männer und eine Frau, befanden sich bereits in Führungspositionen mit unterschiedlichen Leitungsspannen, jedoch mindestens eine Hierarchieebene niedriger.²⁷³

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Ausgangssituationen und auf der Basis der selbst gemachten Erfahrungen im und mit Coaching gaben die zwölf Interviewpartner in insgesamt 29 Nennungen folgende Empfehlungen für Ansatzpunkte von Coaching im Karriereverlauf von Führungsnachwuchskräften. Der prozentuale Wert stellt den Anteil der Befragten dar, die Angaben zur jeweiligen Kategorie gemacht haben.

Karrierephase/-situation	m	w	gesamt
frühe Karriere	83%	83%	83%
Vorbereitung auf konkrete Führungsposition	67%	33%	50%
Begleitung in konkreter Veränderung	33%	67%	50%
jede Karrierephase	17%	33%	25%
mittlere Karriere	0%	33%	17%

Tabelle 10: Übersicht über relevante Karrierephasen

Die Übersicht zeigt, dass die männlichen und weiblichen Befragten gleichermaßen v. a. die frühe Karrierephase als Ansatzpunkt für Coaching empfehlen. Sechs dieser zehn Interviewpartner verweisen dabei explizit auf die Zeit nach der Etablierung: *„Eine ganz wesentliche Zeit ist, wenn die Leute [...] schon eine gewisse Berufserfahrung gesammelt haben und zwei, drei Jahre drin*

²⁷³ Anlage 8 (CD) Kategorie Ansatzpunkte, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeilen 5-19.

sind.“²⁷⁴ Ein anderer Interviewpartner ergänzt: „*Coaching macht Sinn, wenn man den Fokus wegnehmen kann von den Sachaufgaben, man darin sicher ist und den nächsten Schritt anstrebt.*“²⁷⁵

Als Begründung für den Ansatz in der frühen Karriere nennen die Interviewpartner, dass es als Grundlage für die persönliche Entwicklung wichtig ist „*wenn man gleich am Anfang schon mit dem Coach zusammen sich überhaupt mal die Karriereplanung überlegt, wo will ich hin, was will ich machen.*“²⁷⁶ Diese persönliche Entwicklung gilt es „*zu begleiten und sicherzustellen, dass so eine Karriere auch gelingen kann und nicht nur von Zufällen abhängt. Ohne Unterstützung ist die Scheiternsgefahr viel größer.*“²⁷⁷ Durch Coaching kann das Selbstvertrauen beim Führungsnachwuchs für die Übernahme einer Führungsfunktion gestärkt und das Rollenverständnis für Führung geschaffen werden. Bei jungen Menschen wird hier die Möglichkeit gesehen, bereits von Beginn an eine offeneren und reflektiertere Haltung als Grundlage guter Führung zu fördern.²⁷⁸

Darüber hinaus sehen sechs Interviewpartner einen Ansatzpunkt für Coaching in der Vorbereitung und Begleitung bei Übernahme der ersten Führungsfunktion. Als Grund hierfür wird angeführt, dass die Übernahme der ersten Führungsfunktion mit vielen Fragen, Eindrücken und Herausforderungen verbunden ist. Coaching kann dabei unterstützen, Anfängerfehler zu vermeiden und dazu beitragen, dass man Führung „*von der Pike auf richtig lernt*“²⁷⁹. Nach Ansicht der Interviewpartner können so Frustration und Überforderung vermieden werden.²⁸⁰ „*Denn Führung sollte kein Experiment sein, sondern von Anfang an professionell und richtig ausgeübt werden.*“²⁸¹

Einen weiteren Ansatzpunkt sehen die Interviewpartner in der Begleitung jeglicher Karriereveränderung unabhängig vom Stadium der Karriere. Gemeint sind damit anstehende Karriereschritte und -umbrüche oder Stellenwechsel.

²⁷⁴ E0/0/0, Zeile 778-783.

²⁷⁵ E31/73/125, Zeile 522-523.

²⁷⁶ E255/0/255, Zeile 720-724.

²⁷⁷ E37/177/150, Zeile 497-503.

²⁷⁸ Anlage 8 (CD) Kategorie Ansatzpunkte, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeilen 82-87.

²⁷⁹ E255/128/0, Zeilen 357-359.

²⁸⁰ Anlage 8 (CD) Kategorie Ansatzpunkte, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeilen 102-107.

²⁸¹ E128/0/128, Zeile 30-33.

„Das sind immer Vorher-Nachher-Coachings, [...] weil man viele Fragestellungen kriegt, die man so bisher noch nicht hatte.“²⁸² Da diese Veränderungs- und Umbruchsituationen immer auch mit Unsicherheit einhergehen „kann es sehr wohltuend, unterstützend und fördernd sein“²⁸³ solche Wechsel zu begleiten.

Vor diesem Hintergrund geben drei Interviewpartner an, Coaching in jeder Karrierephase als sinnvoll zu erachten. Zwei Interviewpartner betonen im Zusammenhang mit Karriereveränderungen explizit die mittlere Karriere. Aus deren Sicht ergeben sich v. a. in dieser mittleren Karrierephase Karriereplateaus und –veränderungen, in denen Coaching dazu dienen kann, Karriereperspektiven aufzuzeigen, um diese Personen zu halten. Ein Interviewpartner, der inzwischen die öffentliche Verwaltung verlassen hat, führt dazu aus: *„Wenn mir zu dem Zeitpunkt diese Chance eröffnet worden wäre, glaube ich schon, dass ich heute noch in der öffentlichen Verwaltung wäre.“²⁸⁴*

Im Hinblick auf inhaltliche Ansatzpunkte und Themenstellungen, geben acht von zwölf Interviewpartnern, Männer wie Frauen gleichermaßen an, dass Coaching grundsätzlich auf individuelle Themen und Kompetenzen gerichtet sein sollte. Die Interviewpartner sind der Auffassung, dass sich aus unterschiedlichen Zielfunktionen bzw. Zielabteilungen, unterschiedlichen Sozialisationen und aus dem unterschiedlichen Entwicklungsbedarf individuelle Themen und Kompetenzen ergeben, deren Entwicklung durch Coaching begleitet und unterstützt werden sollte.²⁸⁵

Weiterhin sind sich die Experten einig, dass inhaltlicher Schwerpunkt des Coachings die Entwicklung der sozial-kommunikativen Kompetenz (41,5% der Nennungen) sowie der personalen Kompetenz (29,2% der Nennungen) darstellen sollte. Besonders betont werden dabei das Selbstmanagement (67% der Befragten), insbesondere die Förderung der Selbstreflexion, die Selbstsicherheit und das Selbstvertrauen in das eigene Handeln sowie das Thema Abgrenzung.

²⁸² E31/73/125, Zeile 528-529, 552-553.

²⁸³ E152/72/6, Zeile 491.

²⁸⁴ E0/0/0, Zeile 786-790.

²⁸⁵ Anlage 8 (CD) Kategorie Ansatzpunkte, Tbl. Inhaltsanalyse, Zeilen 200-205.

Aber auch die Kommunikationsfähigkeit (58% der Befragten), Konfliktlösungsfähigkeit sowie normativ-ethische Einstellungen (je 33% der Befragten) werden als inhaltliche Ansatzpunkte besonders hervorgehoben.

Neben diesen Kompetenzen benennen 42% der Interviewpartner auch das Thema Karriereplanung als wesentlich.²⁸⁶ Damit bestätigen die Expertinnen und Experten die in Kapitel 5.1 ermittelten Kompetenzschwerpunkte für das Coaching von Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung.

7 Empfehlungen zum Einsatz von Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung

Als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung werden mit Coaching unterschiedliche Erwartungen verbunden. Für die Personalentwickler der öffentlichen Verwaltung geht es darum, qualifizierten Führungsnachwuchs zu entwickeln und zu binden. Für den Führungsnachwuchs selbst liegt der Fokus darauf, die eigenen Karrierebestrebungen zu erkunden, dafür erforderliche Kompetenzen zu entwickeln und die erworbenen Kompetenzen umsetzen und verwirklichen zu können. In Anbetracht der knappen Finanzmittel gilt es für die Personalentwicklung der öffentlichen Verwaltung, Coaching als kostenintensives Personalentwicklungsinstrument zielgerichtet und effektiv einzusetzen. Gleichzeitig erfordert ein erfolgreicher Einsatz von Coaching gewisse Rahmenbedingungen, um die kompetenzorientierte Karriereentwicklung des Führungsnachwuchses gezielt fördern zu können.

Vor diesem Hintergrund werden auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse nachfolgend Empfehlungen zum Einsatz von Coaching in Bezug auf die Zielgruppen, die Zielsetzung und inhaltliche Ausrichtung sowie auf zu berücksichtigende Rahmenbedingungen gegeben. Die Ergebnisse aus Interviewstudie und Dokumentenanalyse zeigen Ansätze auf, die für den erfolgreichen Einsatz von Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften von besonderer Bedeutung sind und zentrale Aspekte darstellen, die in einem Coaching-Konzept hierfür Berücksichtigung finden sollten.

²⁸⁶ Anlage 8 (CD) Kategorie Ansatzpunkte, Tbl. Kompetenzen.

7.1 Zielgruppen

Die Interviewergebnisse aus Kapitel 6.4 haben für den Einsatz von Coaching im Karriereverlauf von Führungsnachwuchskräften drei Ansatzpunkte ergeben, aus denen sich jeweils relevante Zielgruppen ableiten lassen.

Coaching für den Führungsnachwuchs in der frühen Karriere

Zentrale Zielgruppe für das Coaching sollten Führungsnachwuchskräfte sein, die am Beginn ihrer Karriere stehen, sich im Berufsleben, in der Tätigkeit und der Organisation etabliert haben und nach neuen Herausforderungen und persönlicher Weiterentwicklung streben. Diese Zielgruppenausrichtung begründet sich in drei Hauptargumenten.

Zum ersten gilt es in dieser frühen Karriere die individuellen Karriereziele und –bestrebungen als Richtungsweiser für die persönliche Weiterentwicklung zu bestimmen. Coaching kann zum einen dabei unterstützen die persönlichen Ziele und Interessen zu klären und den eigenen Entwicklungsbedarf für eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung zu erkennen. Zum anderen können durch Coaching diese individuellen Kompetenzen entwickelt werden.

Zum zweiten kann Coaching in dieser frühen Karrierephase dazu beitragen, das notwendige Selbstvertrauen und die Selbstsicherheit für eine Führungskarriere bei den Potenzialträgern zu stärken. Es fördert das Eigenengagement, mobilisiert den Führungsnachwuchs für die selbstverantwortliche Karrieregestaltung und macht so bislang verdeckte Potenziale für die Organisation sichtbar und nutzbar.

Zum dritten haben die Interviewergebnisse gezeigt, dass für angehende, junge Führungsnachwuchskräfte die Entwicklung einer persönlichen Haltung und Wertorientierung sowie eines Rollenverständnisses für Führung grundlegend ist. In der frühen Karriere kann Coaching dazu beitragen, dieses persönliche Wert- und Rollenverständnis zu entwickeln und eine offene, reflektierte Haltung als Grundlage guter Führung von Beginn an zu fördern.

Coaching für den Führungsnachwuchs bei Übernahme der ersten Führungsposition

Bei der Übernahme der ersten Führungsfunktion und dem damit einhergehenden Rollenwechsel wird der Führungsnachwuchs mit vielen unerwarteten Führungssituationen, neuen Eindrücken, Herausforderungen und Unsicherheiten konfrontiert. Die Interviewergebnisse zeigen, dass dieser Rollenwechsel gezielt durch Coaching begleitet werden sollte. Gute Führung sollte nicht auf guter Intuition und günstigen Zufällen beruhen, sondern gezielt durch die Organisation gestaltet werden. Coaching kann dabei unterstützen, sich auf die neue Rolle, insbesondere auf konkrete Führungssituationen vorzubereiten und das eigene Handeln sowie die persönliche Wirkung systematisch zu reflektieren. Auf diese Weise können Führungskompetenzen aufgebaut, eine persönliche Führungshaltung und ein authentischer Führungsstil entwickelt sowie die notwendige Selbstsicherheit für die neue Rolle gefördert werden. Im Ergebnis können Anfängerfehler vermindert sowie Demotivation und Frustrationen vorgebeugt werden.

Coaching für den Führungsnachwuchs bei anstehenden Karriereveränderungen

Aus den Interviewergebnissen gehen als dritte Zielgruppe Personen hervor, die bereits in Führung sind und unabhängig vom Karrierestadium vor einer Veränderung bzw. einem Führungswechsel, insbesondere dem Aufstieg in eine höhere Hierarchieebene stehen. Coaching kann in Bezug auf diese Zielgruppe in zweierlei Hinsicht sinnvoll sein.

Zum einen wurde aus den Interviews ersichtlich, dass Coaching dazu beitragen kann, den Führungsnachwuchs insbesondere aus der mittleren Karriere für solche Veränderungen zu mobilisieren. Personen, die evtl. schon in Führung niedrigerer Hierarchieebenen sind und Karriereplateaus erreicht haben, können durch Coaching in der persönlichen Karrieregestaltung unterstützt, in der weiteren Entwicklung gefördert und für höhere Führungsfunktionen entwickelt werden. Dadurch kann sowohl die Eigenmotivation als auch die Bindung an die Organisation gestärkt werden.

Ähnlich wie bei der Übernahme der ersten Führungsfunktion ist zum anderen jede konkrete Karriereveränderung und jeder Führungswechsel mit vielfältigen Herausforderungen und neuen Fragestellungen verknüpft. Steht eine konkrete Veränderung an, sollte auch diese durch Coaching begleitet werden, um die für das Gelingen erforderliche Selbstreflexion zu unterstützen und die notwendige Selbstsicherheit und das Selbstvertrauen in das eigene Handeln zu stärken.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung folglich v. a. sinnvoll eingesetzt werden kann bei Personen,

- die am Beginn ihrer Karriere stehen, sich in der Organisation etabliert haben, als Potenzialträger identifiziert wurden und eine persönliche Weiterentwicklung anstreben,
- die vor der Übernahme der ersten Führungsfunktion stehen und
- die bereits Führungsverantwortung haben und für die Übernahme einer höheren Führungsfunktion geeignet sind oder vor dem Aufstieg in eine höhere Führungsfunktion stehen.

Damit entsprechen die Zielgruppen für Coaching dem eingangs definierten und weit gefassten Begriffsverständnis von Führungsnachwuchs.

7.2 Zielsetzung und inhaltliche Schwerpunkte

Aus den dargestellten Ergebnissen der Untersuchung (Kapitel 6.1.1, 6.1.2 und 6.4) ergeben sich zwei zentrale Ziele für den Einsatz von Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung:

1. Primäres Ziel des Coachings muss stets die Entwicklung von Kompetenzen als Basis für die Karriereentwicklung sein.
2. Dabei müssen individuelle Themen besondere Berücksichtigung finden.

Sowohl die Ergebnisse der Dokumentenanalyse, als auch die Ergebnisse der Interviews zu den bearbeiteten Kompetenzen sowie zu den Empfehlungen der Experten bestätigen, dass der inhaltliche Schwerpunkt im Coaching auf der sozial-kommunikativen sowie der personalen Kompetenz liegen sollte. Aber auch die Aktivitäts- und Handlungskompetenz ist zu berücksichtigen.

Für die Förderung der kompetenzorientierten Karriereentwicklung haben sich dabei aus diesen drei Ergebnisteilen besonders relevante Teilkompetenzen abgezeichnet, die sich im nachfolgenden Kompetenzprofil zusammenfassen lassen und im Coaching vorrangig Beachtung finden sollten. Erfasst wurden diejenigen Teilkompetenzen, die in allen Ergebnisteilen benannt und auf die in mindestens zwei davon mindestens 20% der Nennungen entfallen sind bzw. zu denen mindestens 30% der Befragten Angaben machten.

Grundkompetenzen		Teilkompetenzen
P	P	Normativ-ethische Einstellung
	P	Glaubwürdigkeit
	P/A	Selbstmanagement
S	S	Kommunikationsfähigkeit
	S/P	Konfliktlösungsfähigkeit
A	A	Tatkraft
	A/P	Belastbarkeit

Tabelle 11: Relevante Kompetenzen im Führungsnachwuchs-Coaching²⁸⁷

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Ziel des Coachings mit dem Zweck der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung die individuelle Kompetenzentwicklung und Karriereplanung sein sollte.

Inhaltliche Schwerpunkte sollten unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsbedarfs besonders die sozial-kommunikativen sowie die personalen Kompetenzen, insbesondere die dargestellten Teilkompetenzen bilden.

7.3 Rahmenbedingungen

Ein erfolgreiches Coaching zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung setzt voraus, dass es die gewünschte Wirkung entfalten und die Entwicklung der karriererelevanten, individuellen Kompetenzen unterstützen kann. Die Interviewergebnisse in Kapitel 6.2.1 haben aufgezeigt, dass nahezu alle Wirkfaktoren im Coaching als ausschlaggebend für die Kompetenzentwicklung

²⁸⁷ eigene Darstellung in Anlehnung an KODE®-X Soll-Profil für Führungskräfte, Kreuser, 2010, S. 109.

beschrieben wurden. Diese Wirkung ist jedoch kein Selbstläufer. Vielmehr hängt ein erfolgreiches Coaching neben der Professionalität und Qualität des Coachs wesentlich davon ab, dass gewisse Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Wirkung des Coachings unterstützen.

Als Grundvoraussetzung für die Kompetenz- und Karriereentwicklung zeichneten sich in den Interviewergebnissen v. a. die Vertraulichkeit im und der geschützte Rahmen für das Coaching ab, ebenso wie eine tragfähige und auf Vertrauen basierende Beziehung zum Coach. Diese Wirkfaktoren bilden die Grundlage dafür, die notwendige Offenheit und Bereitschaft beim Gecoachten zu schaffen, sich auf das Coaching einzulassen und sich verändern zu wollen. Sie bilden den Ausgangspunkt, um persönliche Themen und individuelle Kompetenzen überhaupt bearbeiten zu können. Daraus ergeben sich sowohl explizit als auch implizit Rahmenbedingungen, die für ein erfolgreiches Coaching zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung ausschlaggebend und durch die Personalentwicklung sicherzustellen sind.

Einzelcoaching

Ein geschützter Rahmen, um individuelle und vertrauliche Themen bearbeiten zu können, setzt das Setting des Einzelcoachings voraus. Die Ergebnisse aus den Interviews haben ebenso wie die Analyse der CCT gezeigt, dass es sich bei den Coaching-Anlässen des Führungsnachwuchses um sehr persönliche, teilweise auch unangenehme Problem- und Fragestellungen handelt, wie z. B. Konflikte mit Kollegen oder Vorgesetzten, persönliche Schwächen oder Ängste. Führungsnachwuchs-Coaching sollte folglich immer Einzelberatung sein.

Vertraulichkeit

Explizit und mehrfach benannt wurde die Vertraulichkeit als Grundvoraussetzung für die erforderliche Offenheit und Veränderungsbereitschaft der Führungsnachwuchskräfte, auch gegenüber der Personalentwicklung. Die Verschwiegenheit über die Coachinginhalte zwischen Coach und Gecoachtem muss gewährleistet werden. Dass durch das Coaching Potenziale sichtbar und nutzbar werden darf nicht damit gleichgesetzt werden, Informationen über den Führungsnachwuchs aus dem Coaching selbst zu erhalten.

Der Mehrwert für die Personalentwicklung besteht vielmehr darin, dass sich der Führungsnachwuchs über die individuellen Kompetenzen bewusst wird, sie im konkreten Handeln einbringen und selbstverantwortlich weiterentwickeln kann sowie durch dieses Bewusstsein letztlich besser in der Lage ist, die persönlichen Karriereinteressen zu formulieren.²⁸⁸ Nichtsdestotrotz muss die Entscheidung, in welcher Form Personalentwicklung oder Vorgesetzte in das Coaching mit einbezogen werden, beim Führungsnachwuchs selbst bleiben.

Systematisches Angebot und Freiwilligkeit

Offenheit und Veränderungsbereitschaft setzen außerdem die freiwillige Inanspruchnahme von Coaching als systematisches Angebot voraus. Coaching muss als fester Bestandteil der Personalentwicklung für den Führungsnachwuchs verankert werden. Die Entscheidung, ob dieses Angebot angenommen wird, liegt wiederum beim Führungsnachwuchs selbst. Im Gegensatz zum bedarfs- und defizitorientierten Angebot entspricht dieser Ansatz nicht nur der Selbstorganisation und Selbstentwicklung, deren elementare Bedeutung für die kompetenzorientierte Karriereentwicklung der Zielgruppe herausgearbeitet wurde. Es fördert außerdem die Motivation und Bereitschaft zur Inanspruchnahme und damit das Image von Coaching als Instrument der Personalentwicklung.²⁸⁹

Auswahl des Coachs

Als Voraussetzung für ein erfolgreiches Coaching wurde außerdem die tragfähige und auf Vertrauen basierende Beziehung zum Coach aus den Interviewergebnissen ersichtlich. Ein Interviewpartner umschrieb die Wirkung mit den Worten „*die Wellenlänge muss da sein*“²⁹⁰. Daraus folgt, dass Coaching kein Angebot von der Stange sein kann. Vielmehr bedarf es einer Auswahl von Coachs um zu gewährleisten, dass die Persönlichkeiten von Coach und Gecoachtem zueinander passen, das notwendige Vertrauen wachsen und diese „*Wellenlänge*“ hergestellt werden kann.

²⁸⁸ Vgl. Gasteiger, 2014, S. 20.; Lang-von Wins/Triebel, 2012, S. 56.

²⁸⁹ Anmerkung einiger Interviewpartner am Rande des Coachings, Anlage 9 (CD) Kategorie Sonstiges

²⁹⁰ E0/128/255, Zeile 372.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich einen Coach-Pool zu etablieren, der zum einen der Zielsetzung des Coaching-Angebots und den Qualitätsstandards der Organisation Rechnung trägt und zum anderen ein möglichst umfassendes Spektrum unterschiedlicher Persönlichkeiten zur Auswahl vorhält.

8 Diskussion und Ausblick

Das Anliegen dieser Arbeit war es, den Beitrag von Coaching zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung zu beschreiben und Ansatzpunkte für einen erfolgreichen Einsatz von Coaching darzulegen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Coaching ein geeignetes Instrument zur gezielten, kompetenzorientierten Förderung der Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften ist. Es wurde deutlich, dass die zielgerichtete Kompetenzentwicklung die Basis für eine gezielte Entwicklung der Karriere darstellt. In der Folge sind Kompetenzen, insbesondere die personale sowie die sozial-kommunikative Kompetenz, von grundlegender Bedeutung für das Führungsnachwuchs-Coaching. Dabei fördert Coaching eine ganzheitliche, individuelle Kompetenzentwicklung und wirkt als begleitender Unterstützungsbaustein, um die persönlichen Karriereziele zu erreichen. Als zentrale Ansatzpunkte für den erfolgreichen Einsatz im Karriereverlauf konnten die frühe Karriere, die Übernahme der ersten Führungsposition sowie anstehende Führungswechsel, insbesondere in höhere Hierarchieebenen, identifiziert werden.

Um diese qualitativ gewonnenen Erkenntnisse in Anschlussuntersuchungen empirisch zu überprüfen, sollten die aufgezeigten Ansätze in weitergehenden Stichprobenkonstruktionen Berücksichtigung finden. In der vorliegenden Untersuchung wurde für die Stichprobenziehung auf Führungsnachwuchskräfte der öffentlichen Verwaltung zurückgegriffen, die durch die Zulassung zum Masterstudium bereits einer Vorauswahl unterzogen wurden. In den Interviews wurde ersichtlich, dass die ausgewählten Experten sehr unterschiedliche Ausgangssituationen bzw. Funktionen vorzuweisen hatten. Dadurch konnten bereits unterschiedliche Blickwinkel auf das Thema berücksichtigt und in die gewonnenen Erkenntnisse einbezogen werden.

Nichtsdestotrotz bildete das Gros der befragten Experten Führungsnachwuchs in der frühen Karriere. Zur Überprüfung der Erkenntnisse sollte die Stichprobenauswahl in Anschlussuntersuchungen daher an den identifizierten Zielgruppen ansetzen und außer dem Geschlecht insbesondere das Alter, das Karrierestadium sowie die Ausgangsfunktion als Stichprobenmerkmale einbeziehen.

Darüber hinaus bieten die Ergebnisse dieser Arbeit verschiedene Ansatzpunkte für weitergehende, repräsentative Untersuchungen. Da sich die ermittelten relevanten Kompetenzbereiche in verschiedenen Schritten der vorliegenden Untersuchung auf nahezu identische Art und Weise bestätigen, stellen sie fundierte Erkenntnisse dar, die beispielsweise durch quantitative Befragungen repräsentativ gesichert werden könnten. Dabei könnte u. a. ein systematischer Geschlechtervergleich erfolgen und der gewonnene Eindruck im Hinblick auf geschlechterspezifische Unterschiede in dieser Arbeit überprüft werden.

Interessant scheint in diesem Zusammenhang außerdem, sowohl die Ansatzpunkte im Karriereverlauf, vor allem aber die Wirkung des Coachings auf die Kompetenz- und Karriereentwicklung aus weiteren Perspektiven zu untersuchen. So wurde aus den vorliegenden Ergebnissen deutlich, dass die persönliche Weiterentwicklung auch von Außenstehenden wahrgenommen wird und diese veränderte Wahrnehmung die Karriereentwicklung positiv zu beeinflussen scheint. Befragungen des beruflichen Umfelds von Führungsnachwuchskräften könnten hierzu weitere Erkenntnisse liefern.

Im Hinblick auf die Ergebnisse ist weiterhin zu beachten, dass die Wirkung von Coaching auf den Entwicklungsprozess nicht losgelöst von weiteren Einflussfaktoren betrachtet werden kann. So wurde von einigen Interviewteilnehmern bemerkt, dass der Einfluss von Coaching auf die persönliche Entwicklung nur schwer zu trennen ist von der Wirkung, die andere Parameter darauf hatten, wie z. B. das Masterstudium, andere Weiterbildungsmaßnahmen oder auch zu bewältigende Herausforderungen im beruflichen Alltag. Die Entwicklung bestimmter Kompetenzen einzig auf die Wirkung des Coachings zurückzuführen, würde demzufolge zu kurz greifen.

Vielmehr sind persönliche Entwicklungsprozesse ein komplexes Zusammenspiel von unterschiedlichen Faktoren, die es zu berücksichtigen gilt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass Coaching nicht nur einen wesentlichen Baustein in solchen Entwicklungsprozessen darstellen, sondern auch verschiedene Einflussfaktoren aufgreifen, integrieren und so eine ganzheitliche Weiterentwicklung fördern und unterstützen kann.

Vor diesem Hintergrund scheint für weitergehende Untersuchungen interessant, wie sich verschiedene Personalentwicklungsmaßnahmen im Zusammenhang mit Coaching auf die persönliche Weiterentwicklung, insbesondere auf die Kompetenzentwicklung auswirken. Aufschlussreich wäre im Hinblick darauf die Untersuchung der Frage, welche Maßnahmen als integrierende oder ergänzende Bestandteile der Personalentwicklung die Wirkung auf die kompetenzorientierte Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften verstärken.

Festzuhalten ist diesbezüglich außerdem, dass die aufgezeigte Gewichtung der Wirkfaktoren im Coaching keine generalisierbare Bestätigung dafür darstellt, dass diese von unterschiedlicher Bedeutung für die Kompetenzentwicklung sind. Dass jedoch auf offen gestellte Fragen zur Kompetenzentwicklung im Coaching nahezu alle Wirkfaktoren mehr oder minder häufig benannt werden, scheint deren grundsätzliche Bedeutung für die Kompetenzentwicklung zu bestätigen und liefert für die Wirkfaktorenforschung weitere zu untersuchende Ansatzpunkte. So könnte der Zusammenhang zwischen den Wirkfaktoren im Coaching und den Bedingungen zur erfolgreichen Entwicklung individueller Kompetenzen überprüft und die Bedeutung einzelner Wirkfaktoren dabei weiter untersucht werden.

Aus diesen Ideen für weitergehende Anschlussuntersuchungen ergeben sich auch Überlegungen, die bei der Umsetzung der Empfehlungen zum Einsatz von Coaching von der Personalentwicklung in der Verwaltungspraxis bedacht werden sollten. Coaching sollte zur kompetenzorientierten Karriereentwicklung des Führungsnachwuchses eben nicht losgelöst von anderen Instrumenten der Personalentwicklung betrachtet werden, sondern sinnvoll in das Gesamtkonzept der Personalentwicklung integriert und auf die jeweilige Organisationsstrategie ausgerichtet sein. Maßnahmen zur Entwicklung des Führungsnachwuchses sollten aufeinander abgestimmt werden und sich sinnvoll ergänzen.

Darüber hinaus wird der erfolgreiche Einsatz von Coaching nicht zuletzt vom Image des Instruments und der vorherrschenden Coaching-Kultur in einer Organisation abhängen. Demzufolge sollte einer sorgfältigen Implementierung und Verankerung eines solchen Coaching-Konzepts in der Organisation besondere Bedeutung zukommen und durch die oberste Führungsebene unterstützt werden. Die dargestellten Ergebnisse und Empfehlungen der vorliegenden Untersuchung liefern hierfür eine wertvolle Basis.

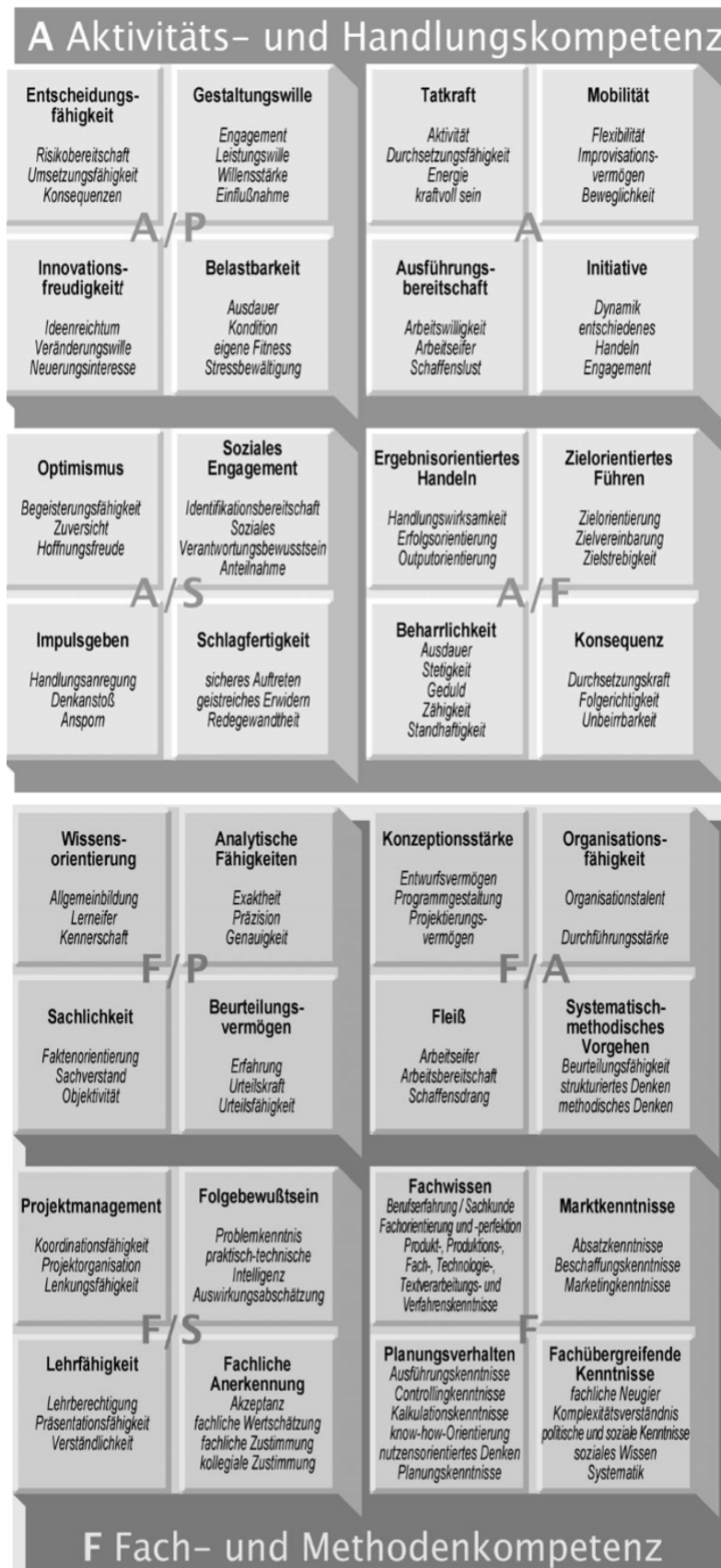
In jedem Fall bleibt festzuhalten, dass Coaching einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, die individuelle Karriereentwicklung angehender Führungskräfte in der öffentlichen Verwaltung kompetenzorientiert zu unterstützen, sie durch diese gezielte Unterstützung zu binden und optimal auf die anstehenden Herausforderungen vorzubereiten. Schon deshalb lohnt es sich, diesem Personalentwicklungsinstrument auch in der öffentlichen Verwaltung in Zukunft mehr Beachtung zu schenken.

Anlagen

Synonymatlas

Anlage 1





Quelle: Heyse, 2007, S. 28-31.

Anlage 2

Interviewleitfaden

A – Einstieg und Vorbemerkungen

- Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Interview nehmen.
- Zunächst zu meiner Person: Ich bin bei der Stadtverwaltung Ulm im Bereich Personal- und Organisationsmanagement insbesondere für die gesamtstädtische Personalentwicklung, die Karriereberatung, für Coaching und für Projekte im Bereich der Organisationsentwicklung zuständig. Seit September 2013 studiere ich berufsbegleitend im Masterstudiengang Public Management in Ludwigsburg und bin nun mit der Erstellung meiner Master-Thesis beschäftigt.
- Meine Master-Thesis beschäftigt sich mit der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften in der öffentlichen Verwaltung und mit der Frage, welchen Beitrag Coaching dazu leisten kann. Ziel der Arbeit ist es, die Kompetenzentwicklung durch Coaching und in der Folge die Wirkung von Coaching auf die Karriereentwicklung zu untersuchen. Es soll gezeigt werden, wo Coaching zur gezielten, kompetenzorientierten Förderung der Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften in der öffentlichen Verwaltung ansetzen kann.
- Als Führungskraft und Coaching-Teilnehmer/in im MPM-Coaching sind Sie für mich ein/e wichtige/r Experte/in, um herauszufinden, welche Kompetenzen Führungsnachwuchskräfte der öffentlichen Verwaltung im Coaching bearbeiten und welche Wirkung das auf deren Karriereentwicklung hat.
- Für das Interview ist ca. eine Stunde vorgesehen.
- Die Auswertung der Daten erfolgt selbstverständlich anonym. Die Ergebnisse werden keine Rückschlüsse auf Ihre Person zulassen.
- Zur Dokumentation des Interviews möchte ich gerne ein Tonbandgerät verwenden. Sind Sie mit der Aufzeichnung des Interviews einverstanden?

B – Allgemeine Fragen zur Karriere

1. Wenn Sie zurück denken an die Zeit im Masterstudium, bevor Sie das Coaching-Angebot im MPM in Anspruch genommen haben, an welchem Punkt Ihrer Karriere haben Sie sich damals befunden?

Konkretisieren, wenn die Frage zu abstrakt erscheint:

- Was hat Sie zum damaligen Zeitpunkt im Hinblick auf Ihre Karriere umgetrieben?
- Hatten Sie damals bereits konkrete Vorstellungen und Ziele für Ihre weitere Karriere? Wenn ja, welche? Oder galt es für Sie zu dieser Zeit zunächst Ihre kurz- und langfristigen Karriereziele zu bestimmen?

C – Kompetenzen im Coaching

2. Können Sie sich noch daran erinnern, welche Themen Sie damals zunächst für das Coaching gemeldet hatten, also noch bevor Ihr erstes Coaching-Gespräch stattgefunden hat? Welche Themen waren das?

- Hat dabei auch die Entwicklung von Kompetenzen eine Rolle für Sie gespielt? Wenn ja, welche Kompetenzen wollten Sie im Coaching bearbeiten?

- Welche Rolle haben personale Kompetenzen für Sie gespielt, wie z.B. das eigene Auftreten und die persönliche Wirkung, sich abzugrenzen, mehr Selbstvertrauen oder Eigenverantwortung zu entwickeln, mutiger oder kreativer zu werden?

Hilfsweise Begriffserklärung: Personale Kompetenzen meinen die Fähigkeit, sich reflexiv auf die eigene Person zu beziehen, d.h. sich selbst einzuschätzen, das eigene Handeln zu hinterfragen oder eigene Einstellungen, Werte und Selbstbilder zu entwickeln.

- Welche Rolle haben sozial-kommunikative Kompetenzen für Sie gespielt, wie z.B. Konfliktfähigkeit, Sprachgewandtheit und Rhetorik, Kooperationsfähigkeit, Überzeugungskraft oder auch Einfühlungsvermögen oder der kollegiale Umgang mit anderen Personen?

Hilfsweise Begriffserklärung: Sozial-kommunikative Kompetenzen meinen die Fähigkeit, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen und sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, Kooperations- und Kommunikationsprozesse mit der sozialen Umwelt zu gestalten und auch zu beeinflussen.

- Welche Rolle haben Aktivitäts- und Handlungskompetenzen für Sie gespielt, wie z.B. Ziel- und Ergebnisorientierung, Durchsetzungsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit, Belastbarkeit oder Tatkraft?

Hilfsweise Begriffserklärung: Handlungskompetenz wird auch als Umsetzungskompetenz bezeichnet und meint die Fähigkeit, selbstorganisiert, willensstark und aktiv erzielte Ergebnisse umsetzen zu können.

- Welche Rolle haben Fach- und Methodenkompetenzen für Sie gespielt, wie z.B. analytische Fähigkeiten oder vernetztes Denken, Beurteilungsvermögen oder Organisationsfähigkeit?

Hilfsweise Begriffserklärung: Fach- und Methodenkompetenzen meinen die Fähigkeiten zur Lösung von sachlichen Problemen, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, auch Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten.

3. An welchen Kompetenzen haben Sie im Coaching dann tatsächlich konkret gearbeitet?

D – Wirkung von Coaching

4. Wie genau haben Sie im Coaching an diesen Kompetenzen gearbeitet? Bitte beschreiben Sie den Coaching-Prozess.

- Mit welchen Methoden, Instrumenten und Techniken haben Sie im Coaching gearbeitet?
- Welche Situationen bzw. welche Themen haben Sie mit diesen Methoden bearbeitet?
- Was haben die Methoden bewirkt? Was haben die Methoden bei Ihnen ausgelöst?

5. Konnten Sie die Kompetenzen durch das Coaching weiterentwickeln? Wenn ja, woran haben Sie diese Entwicklung feststellen können?

- Was war danach anders als zuvor?
- Was war das Ergebnis des Coachings?
- Wodurch hat das Coaching zu dieser Entwicklung/Veränderung beigetragen?

6. Wir haben eingangs über den Ausgangspunkt Ihrer Karriere zu Beginn des Masterstudiums bzw. vor dem Coaching gesprochen. An welchem Punkt Ihrer Karriere sehen Sie sich heute?

7. Wenn Sie den Verlauf Ihrer Karriere bis heute Revue passieren lassen, wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht die Wirkung des Coachings auf die Entwicklung Ihrer Karriere?

- Hat das Coaching die Entwicklung Ihrer Karriere beeinflusst? Wenn ja, wodurch?
- Was hat sich durch das Coaching im Hinblick auf Ihre Karriere verändert?
- Welche Rolle hat die Arbeit an den Kompetenzen im Coaching für Ihre Karriere gespielt?

E – Ansatzmöglichkeiten für Coaching als Instrument der Karriereentwicklung von Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung

8. Wenn Sie sich einen traditionellen Karriereverlauf vorstellen: **Zu Beginn** des Berufslebens geht es zunächst darum sich im Job zu etablieren. *Dann* sucht man nach zusätzlichen Herausforderungen und Erfolgen, vertieft seine Kompetenzen, baut sie aus und versucht seine Karriereziele zu bestimmen. Im **weiteren Karriereverlauf** werden dann die Karriereziele bestätigt oder vielleicht auch angepasst, einige suchen neue Herausforderungen, andere halten am Status quo fest. Fähigkeiten werden aktualisiert und erweitert, man positioniert sich, um eventuell auch aktiv Karrieremöglichkeiten zu nutzen, bevor man sich **gegen Ende** der beruflichen Karriere darauf konzentriert die eigene Leistungsfähigkeit und das Selbstwertgefühl zu erhalten, evtl. auch nochmal eine Veränderung anstrebt oder aber das erfolgreiche Ausscheiden aus dem Berufsleben vorbereitet.

Wenn Sie sich nun so einen typischen Karriereverlauf vorstellen, wann, d.h. in welchen Karrierephasen sollte Coaching ansetzen, um den Führungsnachwuchs kompetenzorientiert in ihrer Karriereentwicklung zu unterstützen?

- In welchen Karrierestadien sollte Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung Ihrer Meinung nach durch Coaching besonders gefördert werden? Warum?
- Können Sie sich sonst noch Karrierephasen vorstellen, in denen es sinnvoll sein könnte, durch Coaching in der Karriereentwicklung zu unterstützen? Wenn ja, wann?
- Sie haben nun verschiedene Karrierephasen genannt, in denen Coaching als Instrument der Karriereentwicklung ansetzen kann. Welche Kompetenzbereiche sollten bei Führungsnachwuchskräften in diesen Karrierestadien durch Coaching entwickelt werden, um deren Karriereentwicklung zu fördern?

F – Abschluss

9. Was sollte aus Ihrer Sicht außerdem beachtet werden im Hinblick auf den Einsatz von Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung bei Führungsnachwuchskräften der öffentlichen Verwaltung?
10. Gibt es aus Ihrer Sicht noch Dinge, die wir noch nicht angesprochen haben?

G - Beendigung des Interviews

- Danksagung, Ausblick und Verabschiedung

Anlage 3

E-Mail-Vorlage zur Bestätigung der Interviewtermine

Sehr geehrte/r

zunächst noch einmal ein herzliches Dankeschön, dass Sie mir im Rahmen meiner Master-Thesis für ein Interview zur Verfügung stehen. Wie bereits telefonisch besprochen sende ich Ihnen im Folgenden nochmal die wichtigsten Informationen zum Interview.

Um was geht es?

Im Rahmen meiner Masterthesis beschäftige ich mich mit dem Thema „Coaching als Instrument der kompetenzorientierten Karriereentwicklung von Führungsnachwuchs in der öffentlichen Verwaltung“.

Angesichts der demografischen Entwicklungen und der damit einhergehenden Anforderungen zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität, des Mitarbeiterengagements und der Mitarbeiterbindung gewinnt die gezielte Förderung der Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften zunehmend an Bedeutung. Ziel der Arbeit ist es, die Wirkung von Coaching auf die Karriereentwicklung zu untersuchen und aufzuzeigen, wo Coaching zur gezielten, kompetenzorientierten Förderung der Karriereentwicklung von Führungsnachwuchskräften in der öffentlichen Verwaltung ansetzen kann.

Wesentlicher Bestandteil der Forschungsarbeit sind Experteninterviews mit Führungskräften der öffentlichen Verwaltung, die über Expertenwissen zum Thema Coaching verfügen, selbst Coaching in Anspruch genommen haben und ihre Karriere auch vorantreiben konnten.

Zum Ablauf

Für das Interview ist ca. eine Stunde vorgesehen. Die Auswertung der Daten wird selbstverständlich anonym durchgeführt. Die Verwendung der Daten erfolgt ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke. Zur Dokumentation des Interviews möchte ich gerne ein Tonbandgerät verwenden.

Ich freue mich auf unser Gespräch am (...). Für Rückfragen stehe ich jeder Zeit gerne zur Verfügung.

Freundliche Grüße

Franziska Vogel

Kodierblatt und Fragenkatalog zur Auswertung der CCT

Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln

Die Zuordnung von Materialbestandteilen unter eine Kategorie orientiert sich an den zugrundeliegenden Forschungsfragen:

- Inwiefern ist der Wunsch nach Weiterentwicklung von Kompetenzen ein Coaching-Anlass für Führungsnachwuchskräfte?
- Welche Kompetenzen möchten Führungsnachwuchskräfte durch Coaching konkret stärken?

Die Materialbausteine können von einzelnen Worten bis ganzen Textpassagen reichen. Nummerierte Anlässe sind als Sinneinheiten zu betrachten und werden i. d. R. zusammenhängend ausgewertet. Dabei sind in den Textquellen drei verschiedene Abstraktionsebenen des Datenmaterials zu unterscheiden:

1. Abstraktionsebene

Als Coaching-Anlass sind Begriffe und Schlagworte genannt oder beschrieben, die sich eindeutig einer bestimmten Grundkompetenz zuordnen lassen. Zur Zuordnung dienen neben den Definitionen der einzelnen Grundkompetenzen der KODE KompetenzAtlas sowie der KODE SynonymAtlas.

Für Begriffe und Schlagworte, die nicht unmittelbar zugeordnet werden können, wird anhand des aus den Begriffsdefinitionen abgeleiteten, nachfolgenden Fragekatalogs (Anlage) untersucht, worin der Schwerpunkt eines formulierten Coaching-Anlasses liegt. Der Fragebogen dient dabei der systematischen Betrachtung des Anliegens sowie der Schwerpunktidentifizierung. Nach der Schwerpunktidentifikation erfolgt eine Gegenprüfung, ob die Zuordnung nach Sinn und Zweck zu den übrigen Beschreibungen des Kompetenzatlas passt und „verwandte“ Kompetenzbegriffe vorhanden sind.

Ankerbeispiele

P – Auftreten und Wirkung, Stärkung des Selbstwertgefühls, Selbstvertrauen, Selbstmanagement, Fähigkeit zur Abgrenzung, Nein-Sagen, Rückdelegation oder Delegieren, die eigene Meinung vertreten, standfester werden, die eigenen Interessen vertreten

A – ziel- und ergebnisorientiert führen, Durchsetzungsvermögen, Umgang mit Druck, Schwächen, geplantes durchzuhalten, Entscheidungsfähigkeit

S – Rhetorik und Sprachgewandtheit verbessern, Konfliktfähigkeit stärken

F – Zeitmanagement, Fragen der Arbeitsorganisation, strukturiertes Arbeiten

Q – Führungskompetenz, interkulturelle Kompetenz

Kodierregeln

- allein stehende Begriffe werden entsprechend dem KODE-Kompetenzatlas bzw. dem Synonymatlas zugeordnet (z.B. „Selbstmanagement“ ohne jeglichen Zusatz – Zuordnung zu P)
- Ist mit dem Begriff eindeutig eine Kompetenz benannt, kann diese jedoch mehr als einer Grundkompetenz zugeordnet werden, erfolgt die Zuordnung nach dem sich aus dem Kontext ergebenden Schwerpunkt des Anliegens.
- Ist die Zuordnung zu einem bestimmten Kompetenzbereich nicht ersichtlich, wird die Zuordnung zur Kategorie „Querschnittskompetenz“ (Q) geprüft. Querschnittskompetenzen ergeben sich aus dem Zusammenspiel und der Integration verschiedener Grundkompetenzen oder abgeleiteter Kompetenzen. Sie sind in ihrer Handlungsausrichtung eindeutig und beschreiben den Einsatz von Grund- und abgeleiteten Kompetenzen in einer bestimmaren Überschneidungssituation. So ist z.B. in Führungssituationen eine bestimmare Handlungsausrichtung, nämlich das Führen, gegeben, lässt der Anlass jedoch keinen Rückschluss auf bestimmte Grundkompetenzen zu, können grundsätzlich mehrere Grundkompetenzen integrierend angesprochen sein.
- Materialbestandteile, für die nach voranstehender Prüfung keine eindeutige Zuordnung möglich erscheint, z.B. aufgrund unzureichender Beschreibung oder Mehrdeutigkeit, wird der entsprechende Materialbestandteil der Kategorie „Rest“ zugeordnet.

2. Abstraktionsebene

Die zweite Abstraktionsebene umfasst Materialbestandteile, die nicht offensichtlich zugeordnet werden können. Anliegen, die Zielzustände, Beispiel- und/oder Problemsituationen sowie spezifische Kontexte beschreiben und ggf. daraus resultierende Fragestellungen beinhalten werden anhand folgender Kontextfragen zugeordnet:

- zielt das beschriebene Anliegen auf grundsätzliche, zieloffene und unsichere Handlungssituationen, die durch die Entwicklung eines bestimmten Kompetenzbereichs bearbeitet werden können?
- kann durch die Bearbeitung des Anliegens die Entwicklung bestimmter Kompetenzbereiche angenommen werden?
- welchen Kompetenzbereich muss die Person vor allem entwickeln, um in ihrem Anlass weiter zu kommen? (ggf. Anwendung des Fragekatalogs und Schwerpunktidentifizierung nach Nr. 1)
- ist aus der gesamten Beschreibung des Coaching-Anlasses der Person bzw. aus anderen genannten Anlässen der Person ein Zusammenhang zu erkennen, der auf einen bestimmten Kompetenzbereich schließen lässt?
- welche Kontextbedingungen sind erkennbar, die den zuzuordnenden Kompetenzbereich ggf. bedingen? (beruflicher/privater Kontext, Studium, Perspektive der Zielgruppe, organisatorischer/institutioneller Kontext, u. ä.)

Kodierregeln

Eine **Zuordnung** zum Kompetenzmodell wird vorgenommen, wenn

- die Entwicklung einer bestimmten Grundkompetenz im Vordergrund steht und
- diese offensichtlich benannt werden kann
- indem insbesondere die Frage beantwortet werden kann, welche Grundkompetenz die Person vor allem entwickeln muss, um das beschriebene Anliegen zu bewältigen

Ankerbeispiele

P - „persönliche Wirkung, als Person sichtbar werden“, „Fokussierung auf Werte und eigene Bedürfnisse und diese mit gutem Gewissen artikulieren können“ , „Wie kriege ich eine innere Legitimation zur Führung, worauf kann ich mich stützen?“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstvertrauen“

A - „Umgang mit einer extrem belastenden Arbeitssituation“, „Nachhaltigkeit im Eintreten für die eigenen Planungen, wie kriege ich Dinge auf die Straße“

S - „Zusammenarbeit mit meinem Vorgesetzten, er macht relativ wenig, alles funktioniert nur auf Nachfrage, es ist sehr anstrengend“, „Führen von MAG/ Leistungsbewertungen/ Eröffnungsgespräche, in meiner Führungsrolle aber auch nach oben -> wie bringe ich schlechte Nachrichten rüber?“, „Umgang mit Gruppenspannungen in der Belegschaft, Umgang mit Konflikten in der Teamarbeit“

F - „Zeitmanagement Beruf/Studium/Kind - wie kann ich die im Studium gelernten Methoden konkreter auf mich beziehen, auch mal jemand über meine Zeitplanung drüber schauen lassen“

Eine **Zuordnung** zum Kompetenzmodell erfolgt **nicht**, wenn

- verschiedene Grundkompetenzen durch den Coaching-Anlass tangiert sein können,
- dadurch keine Zuordnung erfolgen kann, insbesondere nicht zur Kategorie Q
- und damit nicht zwangsläufig von einer Kompetenzentwicklung ausgegangen werden kann

Ankerbeispiele

„Baustellen sortieren, ich habe so viele“, „Karrierperspektiven entwickeln“, „neue Stelle und Studium, wie kann das gehen?“, „Aufarbeitung der Mobbingssituation“, „Spannungsfeld Kollegin- Chefin -ich: wie schaffe ich es, dass nicht der Eindruck entsteht, dass ich hier bevorzugt werde, worauf muss ich achten? Begleitung der Einarbeitungsphase“

3. Abstraktionsebene

Anlässe, die keine Kompetenz darstellen bzw. durch keinen der o. g. Schritte zugeordnet werden können, werden in der Kategorie „Rest“ gesammelt, zu eigenen Kategorien unabhängig vom Kompetenzmodell geclustert und ausgewertet.

Ankerbeispiele

Work-Life-Balance, Karriereplanung, Karriereentwicklung

Fragenkatalog zur Zuordnung von Kompetenzen

Materialbestandteil:	Ja	Nein
Allgemein		
Ist ein Handlungsbezug gegeben, d. h. geht es um geistiges oder physisches Handeln in bestimmten, zieloffenen, komplexen Situationen?		
Sind vom genannten Anliegen selbstorganisative Handlungssituationen, insbesondere bisher neue Situationen mit unsicherem Ausgang betroffen?		
Ist das genannte Anliegen von den Begriffen Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne und Qualifikationen eindeutig abzugrenzen bzw. geht darüber hinaus?		
Personale Kompetenz		
Bezieht sich das Anliegen, selbstorganisiert zu handeln reflexiv auf die handelnde Person selbst?		
Sind die eigene produktive Einstellung, die eigene Werthaltung und/oder das Selbstbild vom Anliegen berührt?		
Wird das eigene Handeln kritisch hinterfragt?		
Geht es darum, sich selbst einzuschätzen, eine eigene Position und Haltung zu entwickeln?		
Aktivitäts- und Handlungskompetenz		
Liegt der Schwerpunkt des Anliegens darauf, mit mehr oder weniger Antrieb, Gewolltes in Handlungen umzusetzen? Bezieht es sich auf die eigene Handlungsausführung?		
Zielt das Anliegen darauf ab, das eigene Handeln auf Absichten, Vorhaben und Pläne auszurichten und diese aktiv umzusetzen?		
Kann das Anliegen durch Aktivität oder Willenskomponenten des Handelnden näher charakterisiert werden?		
Liegt der Schwerpunkt in der erfolgreichen Handlungsrealisierung, indem alle anderen Kompetenzen (personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative) in die eigenen Willensantriebe integriert werden?		
Bezieht sich das Anliegen auf die Selbstinitiiierung und die Zielgerichtetheit von Handlungen?		
Fach- und Methodenkompetenz		
Bezieht sich das Anliegen auf die fachlich-methodische Erfassung und Veränderung einer gegenständlichen Umwelt bzw. von Sachverhalten und damit auf den Umgang mit Objekten?		
Liegt der Schwerpunkt des Anliegens darauf, mit fachlichen und		

instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ sachlich-gegenständliche Probleme zu lösen?		
Ist das Anliegen darauf gerichtet, Fach- und Methodenwissen zu erweitern, um bestimmte Sachverhalte zu erfassen (Basis um zu wissen, was zu tun ist)?		
Steht es im Vordergrund, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten sowie diese Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln?		
<i>Sozial-kommunikative Kompetenz</i>		
Bezieht sich das Anliegen auf eine soziale Umwelt?		
Bezieht sich das Anliegen auf die Frage, wie jemand mit anderen umgeht?		
Bezieht sich die Kompetenz auf soziale Ereignisse?		
Steht die Optimierung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen auf interpersonaler und/oder interorganisationaler Ebene im Vordergrund?		
Zielt das Anliegen darauf, sich mit anderen kreativ auseinander und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln?		

Literaturverzeichnis

- Berninger-Schäfer, Elke:** Orientierung im Coaching, Stuttgart, 2011.
- Becker, Fred G.:** Karrieren und Laufbahnen, in: Schreyögg, Georg: Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation, 4. Auflage, Stuttgart, 2004, S. 571-578.
- Berthel, Jürgen / Becker, Manfred G.:** Personalmanagement. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit, 10. Auflage, Stuttgart, 2013.
- Böning, Uwe / Kegel, Claudia:** Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien – ausgewertet für die Coaching-Praxis, Heidelberg, 2015.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola:** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. überarbeitete Auflage, Berlin, 2006.
- Brown, Duane / Brooks, Linda:** Karriere-Entwicklung, Stuttgart, 1994.
- Döring, Nicola / Bortz, Jürgen:** Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, Heidelberg, 2015.
- Erpenbeck, John:** Was „sind“ Kompetenzen, in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart, 2009, S. 79-135.
- Erpenbeck, John / Sauter, Werner:** Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0, Köln, 2007.
- Erpenbeck, John / v. Rosenstiel, Lutz:** Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart, 2007.
- Friedli, Vera:** Die betriebliche Karriereplanung. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Studien aus der Unternehmensperspektive, Stuttgart, 2002.
- Gasteiger, Rosina M.:** Laufbahnentwicklung und –beratung. Berufliche Entwicklung begleiten und fördern, Göttingen, 2014.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit:** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 4. überarbeitete Auflage, Wiesbaden, 2010.
- Gourmelon, Andreas:** Führungskräfte im Blickpunkt, in: Personalwirtschaft, Sonderheft 4/2013 – Special öffentliche Verwaltung, S. 12-14.

- Greif, Siegfried:** Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings, Göttingen, 2008.
- Greif, Siegfried / Schmidt, Frank / Thamm, André:** Warum und wodurch Coaching wirkt. Ein Überblick zum Stand der Theorieentwicklung und Forschung über Wirkfaktoren, in: Organisationsberatung Supervision Coaching (OSC), 19/2012, S. 375-390.
- Greenhaus, Jeffrey H. / Callanan Gerard A. / Godshalk, Veronika M.:** Career Management, 4. Auflage, Los Angeles u. a.: Sage, 2010.
- Häring, Karin / Litzke, Sven:** Führungskompetenz lernen. Eignung, Entwicklung, Aufstieg, Stuttgart, 2013.
- Heyse, Volker:** Strategien – Kompetenzanforderungen - Potenzialanalysen, in: Heyse Volker / Erpenbeck, John (Hrsg.): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE[®] und KODE[®]X im Praxistext, Linz, Münster, 2007, S. 12-182
- Heyse, Volker / Erpenbeck, John:** Kompetenztraining. 64 Modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart, 2009.
- Hof, Christiane:** Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung, in: Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane / Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld, S. 80-89.
- Hopp, Helmut / Göbel, Astrid:** Management in der öffentlichen Verwaltung. Organisations- und Personalarbeit in modernen Kommunalverwaltungen, 4. Auflage, Stuttgart, 2013.
- Hyll, Melanie:** Karriereformen im Wandel. Herausforderungen für Individuen und Organisationen, München und Mering, 2014.
- Kauffeld, Simone:** Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen, Stuttgart, 2006.
- Kels, Peter / Clerc, Isabelle / Artho, Simone:** Karrieremanagement in wissensbasierten Unternehmen. Innovative Ansätze zur Karriereentwicklung und Personalbindung, Wiesbaden, 2015.

- Kirchhof, Stefan:** Von der lernenden Organisation zur kompetenten Organisation, Masterthesis, Augsburg, o. V., zitiert nach Wittwer, Wolfgang: Kompetenzentwicklung – Individualisierung oder Normierung? Plädoyer für mehr Mut in der Personalentwicklung, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, Linz, 2012, S. 81-99.
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt):** Führungsnachwuchs – auch ohne „Goldfischteich“!?, Bericht Nr. 8/2003, Köln, 2003.
- Kreuser, Karl:** Tolerieren, Unterscheiden, Verändern! Strategisches Kompetenzmanagement mit KODE® unter Diversity-Aspekten am Beispiel von Gender, erste Auflage, Heidelberg, 2010.
- Kromrey, Helmut:** Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 12. überarbeitete und ergänzte Auflage, Stuttgart, 2009.
- Lang-von Wins, Thomas / Triebel, Claas:** Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Heidelberg, 2012.
- Lang-von Wins, Thomas:** Biografiegestützte Kompetenzdiagnose, in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart, 2009, S. 265-284.
- Looss, Wolfgang:** Unter vier Augen. Coaching für Manager, München, 2002.
- Lenbet, Aylin:** Zur Aktualität des Kompetenzbegriffs und zur Bedeutung der Kompetenzentwicklung für das Coaching, in: Schreyögg, Astrid/Schmidt-Lellek, Christoph J. (Hrsg.): Konzepte des Coaching, Wiesbaden, 2007.
- Mayring, Philipp:** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Basel, 2010.
- Meynhardt, Timo:** „Mein Kompetenzprofil“ – Stärken erkennen und Selbstlernprozesse anstoßen, in: Eberle, Thomas S. / Spoun, Sascha (Hrsg.): Durch Coaching Führungsqualitäten entwickeln. Kernkompetenzen erkennen und fördern, Zürich, 2012, S. 151-168.

- Moser, Klaus:** Organisationale Sozialisation und berufliche Entwicklung, in Schuler, Heinz (Hrsg.): Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Band 3, S. 533-595, Göttingen, 2004, zitiert nach Gasteiger, Rosina: Laufbahnentwicklung und –beratung. Berufliche Entwicklung begleiten und fördern, Göttingen, 2014.
- Niedermair, Gerhard:** Einleitung oder: von der Qualifikation zur Kompetenz, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, Linz, 2012, S. 7-22.
- Offermanns, Martina / Steinhübel, Andreas:** Coachingwissen für Personalverantwortliche, Frankfurt/Main, 2006.
- Rauen, Christopher:** Coaching, Göttingen, 2003.
- Rauen, Christopher:** Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich, in: Rauen, Christopher (Hrsg.): Handbuch Coaching, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen, 2005.
- Ritz, Adrian / Sinelli, Peter:** Talent Management – Überblick und konzeptionelle Grundlagen, in: Ritz, Adrian / Thom, Norbert (Hrsg.): Talent Management. Talente identifizieren, Kompetenzen entwickeln, Leistungsträger erhalten, 2. Auflage, Wiesbaden, 2011, S. 3-23.
- Robert-Bosch-Stiftung:** Demographieorientierte Personalpolitik in der öffentlichen Verwaltung, Studie in der Reihe „Alter und Demographie“, 2009: http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/Demographieorientierte_Personalpolitik_fuer_Internet.pdf [12.12.2015].
- Rosenstiel von, Lutz:** Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln entfalten: Wege der Kompetenzentwicklung, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, Linz, 2012, S. 103-122.
- Rosenstiel von, Lutz:** Kompetenzen erkennen und entwickeln in der Krise: http://www.psy.lmu.de/soz/studium/downloads_folien/ws_09_10/muf_09_10/von_rosenstiel_krise.pdf [12.12.2015].
- Schreyögg, Astrid:** Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung, 6. überarbeitete und erweiterte Auflage, Frankfurt/Main, 2003.
- Scholl, Armin:** Die Befragung. 3. Auflage, München, 2015.

- Schmeisser, Wilhelm/Andresen, Maike/Kaiser, Stephan:** Personalmanagement, Konstanz und München, 2013.
- Schwierz, Caterine:** Karrieremanagement – wie Unternehmen ihre Mitarbeiter gezielt fördern und binden können: <http://www.talentmanagement-magazin.de/2014/10/02/karrieremanagement-wie-unternehmen-ihre-mitarbeiter-gezielt-foerdern-und-binden-koennen/> [17.11.2015]
- Spiesshofer, Ulrich:** Ingenieure im europäischen Management: Karrieren von Ingenieuren im Topmanagement von europäischen Industrieunternehmen, 1991, zitiert nach Gasteiger, Rosina: Laufbahnentwicklung und –beratung. Berufliche Entwicklung begleiten und fördern, Göttingen, 2014.
- Steinweg, Svea:** Systematisches Talent Management. Kompetenzen strategisch einsetzen, Stuttgart, 2009.
- Stephan, Michael / Gross, Peter-Paul / Hildebrandt, Norbert:** Management von Coaching. Organisation und Marketing innovativer Personalentwicklungsdienstleistungen, Stuttgart, 2010.
- Thom, Norbert / Sinelli, Peter:** Talent Management im öffentlichen Sektor: Herausforderungen für Führungskräfte und Personalverantwortliche : http://www.sgvw.ch/d/fokus/Seiten/100901_Talentmanagement_Thom_Sinelli.aspx [17.11.2015]
- Tonhäuser, Cornelia:** Implementierung von Coaching als Instrument der Personalentwicklung in deutschen Großunternehmen, Frankfurt am Main, 2010.
- Turck, Daniela / Faerber, Yvonne / Zielke, Christian:** Coaching als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung, Stuttgart, 2007.
- Weinert, Ansfried B.:** Organisations- und Personalpsychologie, 5. vollständig überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, 2004.
- Wittwer, Wolfgang:** Kompetenzentwicklung – Individualisierung oder Normierung? Plädoyer für mehr Mut in der Personalentwicklung, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, Linz, 2012, S. 81-99.
- Zimmermann, Daniel / Eberl, Ulrich / Kese, Volkmar:** Didaktik des Hochschullernens – Studienleitfaden, 3. Auflage, Ludwigsburg, 2012.

Erklärung

„Ich versichere, dass ich diese Master-Thesis selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Mir ist bekannt, dass die schriftliche Arbeit im Verdachtsfall auf Plagiate überprüft werden kann.“

Datum

Unterschrift